

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Fabiana Borelli Gomes do Nascimento**

**Currículo Integrador na Educação Infantil:  
concepção e visão de educadores do ensino  
municipal da cidade de São Paulo**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – CURRÍCULO**

**São Paulo  
2018**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Fabiana Borelli Gomes do Nascimento**

**Currículo Integrador na Educação Infantil:  
concepção e visão de educadores do ensino  
municipal da cidade de São Paulo**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mere Abramowicz.

**São Paulo  
2018**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Gomes do Nascimento, Fabiana Borelli

Currículo Integrador na Educação Infantil: concepção e visão de educadores do ensino municipal da cidade de São Paulo / Fabiana Borelli Gomes do Nascimento. -- São Paulo: [s.n.], 2018. 125 p.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mere Abramowicz.

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, 2018.

1. Currículo Integrador. 2. Educação Infantil. 3. Infância Paulistana. I. , Mere Abramowicz. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III. Título.

CDD 372.21

**Fabiana Borelli Gomes do Nascimento**

**Currículo Integrador na Educação Infantil:  
concepção e visão de educadores do ensino municipal da cidade de São Paulo**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mere Abramowicz (orientadora)  
Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nadia Dumara Ruiz Silveira  
Doutorado em Ciências Sociais pela  
Universidade de São Paulo – USP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani  
Doutorado em Educação: Currículo pela  
Pontifícia Universidade Católica de São – PUC – SP

Dedico este trabalho às crianças.  
Desejando que suas infâncias sejam felizes,  
cercadas de amor, cuidados e segurança.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão da bolsa de estudos durante o período de realização deste mestrado, e ao apoio da PUC-SP na realização desta dissertação.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a *DEUS*, por seu infinito amor, pela sua luz que guia o meu viver me dando força, coragem, serenidade e saúde.

À minha mãe *Vera*, pelo apoio e incentivo neste novo trilhar, com voz de segurança em conquista dos meus sonhos.

À meu pai *Vital*, por trazer inspiração na árdua tarefa de se tornar profissional através da ação perseverante que exerce no seu trabalho.

À minha irmã *Flávia*, pelo encorajamento e cumplicidade nos momentos difíceis e de felicidade.

À pequena irmã *Tiffany*, presente de Deus ao nosso lar, pela sua alegria que nos contagia, por seu amor, que nos mostra o quanto a vida pode ser melhor.

À querida *Damares*, já em nossas primeiras conversas nos encontrávamos dando apoio uma a outra, com palavras de esperança e espírito humilde. Amiga nos momentos felizes e árdusos.

Aos meus *amigos de infância* que continuam fazendo parte da minha trajetória de vida.

Aos meus *amigos educadores*, por trazerem em suas ações as verdadeiras contribuições que fortalecem o ato de educar em um fazer transformador.

À *CAPES/PUC-SP (Programa Educação: Currículo)*, pela oportunidade e financiamento.

Aos *professores da PUC-SP (Mestrado e Doutorado do Programa Educação: Currículo)*, pela atenção e ricas reflexões.

À minha orientadora *Dr<sup>a</sup> Mere Abramowicz*, pelo acolhimento, criticidade e rigor acadêmico do nosso trabalho. Agradeço pela confiança e compreensão.

Às professoras *Dr<sup>a</sup> Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani* e *Dr<sup>a</sup> Nadia Dumara Ruiz Silveira*, que com os seus conhecimentos, contribuíram com orientações significantes para o aprimoramento desta pesquisa. Agradeço pela generosidade, respeito e apoio.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

*Paulo Freire<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

NASCIMENTO, Fabiana Borelli Gomes do. **Currículo Integrador na Educação Infantil: concepção e visão de educadores do ensino municipal da cidade de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os princípios e as concepções do Currículo Integrador sob a ótica de um grupo de educadoras, tendo como foco os subsídios do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O estudo delimitou como cenário da pesquisa uma Unidade Educacional de Educação Infantil do distrito de Cidade Tiradentes e utilizou a metodologia qualitativa (ANDRÉ, 2000; GAMBOA, 2000; CHIZZOTTI, 2003) para embasamento da investigação. Para a coleta de dados, foi construído um questionário aberto (GIL, 2008), que buscou desvelar como as professoras compreendiam o Currículo Integrador e como tais concepções encontravam-se imbricadas em suas ações. Os temas mais problematizados foram destacados e analisados em consonância com literatura teórica específica. Nos depoimentos das professoras foram constatados elementos indispensáveis às práticas pedagógicas integradoras, como a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais, o brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e o protagonismo. Percebeu-se, a partir das reflexões realizadas, uma disposição das educadoras para a aproximação entre os fundamentos do “Currículo Integrador” e as práticas educativas. Para tanto, o processo formativo e as discussões das rotinas educativas são enfatizados como campo de fortalecimento e aprofundamento das concepções integradoras, em respeito à infância.

**Palavras-chave:** Currículo Integrador. Educação Infantil. Infância Paulistana.

NASCIMENTO, Fabiana Borelli Gomes do. Integrative Curriculum in Early Childhood Education: conception and vision of educators of the municipal education of the city of São Paulo. 2018. Dissertation (Master degree) - PUC-SP.

### **ABSTRACT**

This dissertation aims to analyze the principles and conceptions of the Integrative Curriculum from the perspective of a group of educators, focusing on the subsidies of the document "Curriculum Integrator of Childhood Paulista", promoted by the Municipal Education Department of São Paulo. The study delimited the research scenario in an Educational Unit of Early Childhood Education in the District of Cidade Tiradentes and used the qualitative methodology (ANDRÉ, 2000; GAMBOA, 2000; CHIZZOTTI, 2003) to support the research. We constructed an open questionnaire (GIL, 2008), as an instrument for data collection, with the intention of revealing how the teachers understand the Integrative Curriculum and how these conceptions are embedded in their actions. The most problematized themes were highlighted and analyzed in consonance with specific theoretical literature. We found in the teachers' statements, elements indispensable to integrative pedagogical practices, such as the organization of times, spaces and materials, play, the integration of knowledge of different curricular components, children's cultures and protagonism. We perceive from the reflections carried out, an involvement of the educators, in approaching the foundations of the "Integrative Curriculum" the educational practices, for that, we emphasize the formative process, the discussions of the educational routines, as a field of strengthening and deepening to the integrative conceptions, in respect to childhood.

**Keywords:** Integrative Curriculum. Child education. Childhood Paulista.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**Fundeb** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**JBD** – Jornada Básica do Docente

**JEIF** – Jornada Especial Integral de Formação

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PMSP** – Prefeitura Municipal de São Paulo

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** – Dimensões do Ambiente Escolar (Zabalza, 1998). ..... 57
- FIGURA 2** – Múltiplas Linguagens – Direitos das crianças (São Paulo, 2015a). ..... 65

### LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1** – Situação de moradia das crianças ..... 85
- GRÁFICO 2** – Lugares em que as crianças costumam frequentar aos finais de semana ..... 86
- GRÁFICO 3** – Idade dos professores ..... 87

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1</b> – Escolas do Distrito de Cidade Tiradentes.....	77
<b>TABELA 2</b> – Equipe de funcionários e carga horária .....	79
<b>TABELA 3</b> – Perfil dos professores pesquisados.....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E PERCURSOS .....</b>	<b>23</b>
1.1 Fundamentos da Educação Infantil.....	25
1.2 Percurso histórico da Educação Infantil no Brasil .....	33
1.3 Base legal da Educação Infantil no Brasil .....	37
1.4 Conceitos curriculares da Educação Infantil .....	39
<b>CAPÍTULO 2. O CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA: CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO .....</b>	<b>45</b>
2.1 As concepções de um Currículo Integrador .....	47
2.2 Sobre as principais ações que promovem o Currículo Integrador da Infância Paulista .....	53
2.3 Apontamentos sobre algumas particularidades do Currículo Integrador da Infância Paulista.....	55
2.3.1 A organização dos tempos, dos espaços e dos materiais .....	56
2.3.2 O brincar .....	60
2.3.3 A integração dos saberes de diferentes componentes curriculares.....	62
2.3.4 As culturas infantis .....	67
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGIA: CAMINHOS E CONTEXTOS .....</b>	<b>72</b>
3.1 Caminhos metodológicos: fundamentos .....	73
3.2 Contexto da pesquisa .....	76
3.3 Perfil da escola e dos sujeitos da pesquisa .....	78
3.3.1 Os tempos e os espaços da Unidade Educacional .....	81
3.3.2 As crianças e os professores da escola .....	85
3.3.3 O currículo da escola .....	88
<b>CAPÍTULO 4. O OLHAR DOCENTE SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA.....</b>	<b>90</b>
4.1 Culturas infantis e o brincar.....	91
4.2 Tempos e espaços para as crianças.....	95
4.3 A integração de saberes infantis .....	98
4.4 Protagonismo da infância .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>116</b>
ANEXO A – LINHA DO TEMPO / ESPAÇOS – ÁREAS DA UNIDADE EDUCACIONAL.....	117
ANEXO B – CROQUI DA UNIDADE EDUCACIONAL .....	119
ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	120
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	121
ANEXO E – DOCUMENTO: CURRÍCULO INTEGRADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA .....	126

# **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

Atualmente presenciamos a ênfase colocada sobre o estudo da primeira infância a partir da compreensão da criança em relação às suas especificidades e às suas vivências. Em que o seu corpo, a sua mente, as suas emoções, as suas culturas infantis, o seu contexto familiar, as suas diversidades e o seu modo de interagir são alicerces que a sustentam como sujeito<sup>2</sup> proveniente de individualidade e de integralidade. Ao pensarmos sobre o papel da educação diante deste paradigma, é necessário partir do ponto fundamental que compete à escola de educação infantil: o de legitimar suas ações pedagógicas com base em um currículo que considere as especificidades e proporcione vivências e experiências de modo integrador.

A questão da integralidade na Educação Infantil, bem como a reflexão sobre a prática docente nesta etapa de ensino, constitui-se a temática central desta pesquisa. Neste contexto, o objetivo proposto no presente estudo é analisar os princípios e as concepções do Currículo Integrador sob a ótica de um grupo de educadores de uma Unidade Educacional de Educação Infantil do distrito de Cidade Tiradentes em São Paulo.

O enfoque da pesquisa está no que se convencionou chamar Currículo Integrador, na perspectiva do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2015. Tal currículo é centrado nos princípios do “planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades”, evidenciando a preocupação com a “organização dos tempos, espaços e materiais”, o resgate do “brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares” e o respeito pelas “culturas infantis” (SÃO PAULO, 2015a, p.8).

Compreendendo que a escola de Educação Infantil tem função essencial no desenvolvimento de práticas pedagógicas, as quais contribuem para as capacidades cognitivas, físicas e socioemocionais das crianças, torna-se relevante pesquisar no currículo suas possibilidades e seus desafios nos aspectos relacionados às ações que se encaminham para o desenvolvimento integral necessário para a primeira infância.

---

<sup>2</sup> Ariès (2011), Kramer (1999 e 2006), Kuhlmann (2010) e Sarmento (2007), resgatam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Estes autores propiciam um olhar para a criança de modo a evidenciar suas potencialidades, singularidades e interações.

Na minha vida profissional, fui arrebatada pela Educação Infantil e sinto-me pertencente ao ambiente escolar com o qual convivo todos os dias. Nada mais justificável do que me identificar, enquanto educadora, com o fazer pedagógico que atenda às especificidades dessa fase das crianças. Uma fase tão rica e única, que promove o olhar e a escuta sensível, possibilitando o privilégio de participar da descoberta, da curiosidade, da inocência, do protagonismo e do movimento destas crianças. Tal experiência me constitui diariamente como agente que vislumbra este universo precioso, mas que compreende o valor dos educadores no papel de criação de experiências e vivências que contribuam para o desenvolvimento das crianças.

Minha trajetória profissional na área da educação teve início em 2007, quando ingressei em uma Escola Estadual na cidade de São Paulo. Minha primeira turma foi um 5º ano. Foi uma profissão desejada no meu coração desde a adolescência e hoje percebo que “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 1995, p.16). E nesta direção, percorro no ofício árduo que emana comprometimento e fé no ato de ser educadora.

O meu percurso como professora do estado de São Paulo teve duração de 5 anos, período no qual vivenciei experiências deveras valiosas. O ato da ação/reflexão/ação, ora evidenciado no mundo acadêmico, fazia parte das minhas ações pedagógicas, bem como a preocupação em compreender as concepções de infância e as práticas que privilegiavam os direitos da criança.

À época, alguns desafios permeavam a ação docente, entre eles a utilização de material instrucional padronizado e uniformizado, como os livros de apoio sugeridos para todas as escolas da rede escolar do estado de São Paulo. Como professora percebia que a utilização deste único suporte de ensino não proporcionava uma aprendizagem que permitia uma maior exploração das curiosidades e das realidades dos alunos. De acordo com Apple (2008, p.265), um tipo de material padronizado muito utilizado nos Estados Unidos é o “livro-texto padronizado”, este material tende a ser “entediante, acrítico, ultrapassado e conservador”, assim, o autor considera relevante a instituição do “currículo negociado”, em que este material pode ser um suporte mais efetivo quando oferece abertura a importantes questões que reflitam sobre os problemas da comunidade local.

Era perceptível que nem todos os alunos aprendiam da mesma maneira e no mesmo tempo. Mas o respeito às potencialidades e às necessidades dos alunos era objeto de reflexões

sobre a minha prática. Por isso, a necessidade de planejar novos suportes didáticos com atividades diferenciadas era primordial para avançar nas aprendizagens das crianças.

A adoção de avaliação externa e o uso dos resultados como critério de concessão de bônus também eram outro desafio a ser enfrentado. A distorção no processo avaliativo influenciava internamente a escola e o clima era de cobranças e de apreensão, diante da busca de bons resultados. Nesta perspectiva, Apple (2008) colabora na reflexão partindo do princípio que este tipo de avaliação faz parte de um processo social e econômico em que se elege os bons alunos e os maus alunos, os professores que fracassam e os que têm êxito, as escolas que alcançam os índices e as que não atingem.

No entanto, nos horários de formação e nas trocas de experiências com os colegas de profissão, tive a oportunidade de ampliar os meus conhecimentos e posso dizer que iniciei uma rica vivência naquela unidade escolar, a qual deixei para alcançar um desafio ainda maior: exercer a função de Coordenadora Pedagógica na Unidade Escolar de Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo, em 2012. Fui instigada a este novo caminho ao perceber que quando estava envolvida em minhas práticas em sala de aula, com a preocupação em elaborar um planejamento voltado para as reais necessidades das crianças e no diálogo com os meus pares, em muitos momentos atuava como agente de mediações e de auxílio em metodologias que envolviam os alunos com dificuldades de aprendizagem. Nessa nova possibilidade do fazer pedagógico percebia-me em outra função: a de Coordenadora Pedagógica.

Ao acessar<sup>3</sup> o cargo de coordenadora não imaginava o tamanho do esforço que deveria enfrentar diante das demandas que são atribuídas. Ao sair das práticas da sala de aula como professora, estava ainda extremamente envolvida no âmbito das relações alunos(as)/professora com objetos e instrumentos de ações diferentes, sendo que tal aparente “desprendimento” me trouxe alguns conflitos enquanto educadora e foi preciso direcionar todo o meu estímulo para a construção de uma nova identidade profissional, na superação das ansiedades, da insegurança e dos medos. Nesse sentido, Placco (2010) afirma que:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. Neste contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e

---

<sup>3</sup> O acesso ao cargo de Coordenadora Pedagógica ocorreu, através de concurso público, realizado em 2011. À época, um dos requisitos para a inscrição no concurso público era ter no mínimo 1 (um) cargo efetivo ativo da Classe dos Docentes na Administração Direta da Prefeitura do Município de São Paulo – PMSP.

reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. (PLACCO, 2010, p.47).

Assim, uma atuação mais fecunda de minha parte emergia de uma reflexão constante do meu próprio fazer, analisando as dificuldades e os sucessos, visando à conquista de um ambiente mais produtivo e propício para estabelecer a cada dia uma base mais sólida que sustentasse o fazer pedagógico.

Nesta nova experiência, durante quatro anos no ambiente do Ensino Fundamental, vivenciei uma gama de emoções, sentimentos, ações, reflexões e narrativas que eram permeadas pelos relatos de professores e alunos, lutando contra as dificuldades de ensino; pelos desafios na organização de formação continuada, que promovia subsídios para práticas docentes de qualidade, além do acompanhamento do trabalho docente. Mas entre a miríade de envolvimento na complexidade da cultura escolar, o principal ponto de inquietação, aquele que mais me acarretava preocupação, era perceber que a escola mantinha algumas fragilidades no tocante às práticas pedagógicas voltadas para as culturas infantis.

Entre elas, a garantia do brincar ou aprender de forma lúdica era um desafio diante de uma Unidade Escolar de Ensino Fundamental desprovida de um ambiente externo com parque ou de um ambiente interno com brinquedoteca. Por isso, a maioria dos professores adaptava, de forma pontual, outros ambientes da escola em favorecimento de uma vivência mais lúdica. Em tal tipo de rotina e planejamento era possível perceber a prioridade em atividades de alfabetização e letramento dissociadas da ludicidade. Essas problemáticas eram destaques em nossas discussões e pontos de reflexões com embasamentos teóricos, fazendo parte dos nossos momentos de formação, na intenção de qualificar as nossas ações pedagógicas.

Assim, destaca-se o que afirma o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, diante das especificidades de ensino para a criança de 6 anos de idade, ingressante no Ensino Fundamental:

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

Frente ao exposto, um novo currículo e um novo projeto político-pedagógico precisavam ser constituídos com fundamentos centrados nas culturas infantis e na socialização do conhecimento. Para isso, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação Básica, “é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p.120).

Com o intuito de contemplar um diálogo sobre as especificidades desse ensino de 9 anos, em 2012, foi instituído o PNAIC<sup>4</sup> (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) com ações de formação continuada de caráter presencial e em período diferenciado ao horário do serviço dos professores do novo “ciclo da infância”.

Como mais um recurso de reflexão diante das especificidades do ensino do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o PNAIC elege como uma das suas metas contribuir na construção de metodologias e didáticas que impulsionem uma aprendizagem de modo significativo para as crianças.

A preocupação em contribuir com experiências e vivências cada vez mais significativas para as crianças sempre marcou minha trajetória profissional, por isso considero a importância do currículo como direcionador das ações escolares:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 1994, p.7)

O currículo ao ser considerado como artefato nos remete a ideia de elaboração, em que o momento histórico, as influências sociais e a cultura produzida são partes ativas deste processo. Consiste no modo particular das relações de poder, de forma individualizada ou coletiva. Assim, o papel dos educadores figura ponto fundamental na construção e prática deste currículo, sendo importante considerar a identidade, as concepções, a formação, o nível de comprometimento, as metodologias, as ideologias e a experiência de tais educadores, pois são elementos importantes que produzem a tônica da ação curricular.

Para Sacristán (2013), é necessário compreender o currículo de modo processual, através de suas sequências, no qual o autor descreve como planos: (1º plano) o *currículo*

---

<sup>4</sup> A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações e define suas diretrizes gerais. Entre as ações, estabelece aquela referente à formação continuada dos professores alfabetizadores. De âmbito nacional, tem por objetivo assegurar a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo suporte material de apoio desenvolvido pelo MEC – Ministério da Educação e SEB – Secretaria de Educação Básica.

*oficial*, é considerado como o projeto educacional ou proposta de execução; (2º plano) o *currículo interpretado* pelos professores; (3º plano) o *currículo executado*, é a ação educacional; (4º plano) o *currículo com efeitos educacionais reais*, converge no plano subjetivo dos alunos; (5º plano) o *currículo comprovado*, que atesta o êxito ou o insucesso das ações. O autor argumenta que:

Algumas implicações importantes são deduzidas desses postulados ou proposições. A primeira é que, se a influência efetiva sobre as crianças, convertidas em alunos é de natureza distinta ao que é expresso pelas intenções e pelo conteúdo das ações do ponto de vista de quem a empreende, então os resultados da educação devem ser vistos e analisados da maneira como são expressos (são reproduzidos e produzidos) seus efeitos nos receptores do currículo (SACRISTÁN, 2013, p.27).

Partindo de tais pressupostos e ancorada no compromisso de investigar e tornar a pesquisa subsídio para reflexão diante das ações pedagógicas, torna-se relevante considerar como objeto de estudo a interpretação e a ação dos educadores sobre o *currículo oficial*, denominado como “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, ao passo que se apresenta pertinente na tríade educacional que impulsiona a formação, a articulação e a transformação. Cabe destacar que tal composição nos remete a Freire (1996) que indica que “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p.14).

Na compreensão de que o conhecimento se consolida no entendimento de suas primícias históricas e das constantes indagações em que se realiza, utilizei como estratégia de pesquisa a escuta aos educadores que atuam na “Escola Vida”<sup>5</sup> sobre alguns aspectos que permeiam o Currículo Integrador, contemplando a proposta pedagógica, a organização dos tempos, espaços e matérias, a importância do brincar, a integração dos saberes de diferentes componentes curriculares e as culturas infantis.

Para Nóvoa (1995, p.26), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”, sendo produtiva a relação dialógica, com vistas à compreensão, reflexão, construção e ressignificação das ações, representando “o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir” (GADOTTI, 1991, p.46).

Na tentativa de buscar possíveis respostas às indagações apresentadas, organizamos este estudo em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os temas gerais que

---

<sup>5</sup> Utilizamos o nome fictício “Escola Vida” para a Escola Pública Municipal de Educação Infantil de São Paulo, na qual foi desenvolvida a pesquisa.

permeiam a Educação Infantil, discutindo sobre as fundamentações históricas, legais e curriculares. No segundo capítulo, resgatamos argumentação teórica e pressuposições em torno da proposta curricular integradora. No terceiro capítulo, apreciamos o cenário da pesquisa que ocorre na “Escola Vida”, realizamos um levantamento de dados que permite uma visão contextualizada da organização, estrutura predial, ambientes, espaços e como o currículo está constituído. No quarto capítulo, apresentamos os dados coletados e, ao discutí-los, desvelamos as concepções dos educadores diante do “Currículo Integrador”.

**CAPÍTULO 1.**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO:**  
**CONCEPÇÕES E PERCURSOS**

## CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E PERCURSOS

*A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.*

*A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.*

**Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*.**

Ao refletirmos sobre as raízes históricas da educação infantil no Brasil, percebemos influências assistencialistas e escolarizadas como norteadoras de concepções que desprivilegiaram as infâncias em suas diversas culturas e singularidades.

Neste contexto, é possível observarmos as variáveis e os objetivos fortemente ligados às condições socioeconômicas das crianças atendidas. Com instituições e intencionalidades educativas distintas, nas quais “aos filhos de trabalhadores de baixa renda” os objetivos de atendimento são ligados as suas vulnerabilidades sociais ou a “um serviço de assistência às famílias, para que pais e mães possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos”. Para as classes sociais mais favorecidas, percebe-se um modelo de organização preocupado em “garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento” (OLIVEIRA, 2011, p.37).

[...] a ideia de que há prioridade de guarda para as crianças de famílias de baixa renda e de educação para as de classe média estabelece uma oposição enganosa: não é possível ter a guarda das crianças sem as educar, e educá-las envolve também tomar conta delas. A existência desse tipo de argumentação só se explica por razões históricas, como uma das formas que a sociedade brasileira, com suas marcantes desigualdades sociais, encontrou para regular as oportunidades de acesso aos bens culturais de que dispõem as diferentes camadas da população (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Para Faria (1999, p.206), ao contrário destas ambiguidades de práticas educativas, a instituição da pré-escola pode colaborar para a melhoria da qualidade de vida das crianças

independente de sua classe social, pois “além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação”, em que o desenvolvimento ocorra integralmente, “corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico”.

Em tal perspectiva, a pré-escola tem a sua identidade própria e possui papel fundamental no acesso à cultura. Por isso, neste ambiente educativo a criança não é aluna, tampouco trabalhadora, ela se constitui como um sujeito de suas próprias culturas. Desta maneira, as instituições de educação infantil caminham para uma genuína ação em que “a criança possa ser criança” (FARIA, 1999, p.206). Assim, amplia as possibilidades de interações, experiências e vivências, pois dialoga com as primícias de que a criança precisa viver a sua infância nos espaços educativos.

De acordo com Faria (1999), esta ação pedagógica não deixa de lado o comprometimento com o desenvolvimento cognitivo, mas necessita garantir as diversas formas de expressões, o lúdico e a brincadeira, de forma a contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

Neste capítulo pretendemos destacar os desafios e os avanços para a conquista de uma Educação Infantil que busca o desenvolvimento integral dos meninos e das meninas em idade pré-escolar. Procuramos, assim, percorrer diante de uma visão histórica, com bases legais e curriculares, os obstáculos e as conquistas relacionadas ao acesso no atendimento e o currículo diante da concepção integradora.

## **1.1 Fundamentos da Educação Infantil**

Nas últimas décadas, um diálogo mais fortalecido vem se desvelando em relação à garantia dos direitos das crianças na escolarização brasileira. O reconhecimento de tal direito é afirmado na Constituição Federal de 1988, que estabelece diretrizes para ações de proteção a criança e o adolescente, sendo depois melhor especificado com as normativas legais referidas no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Outro marco legal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, que passa a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. A obrigatoriedade da Educação Infantil é destacada conforme as normas estabelecidas pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, em ajuste à Lei 9.394, de 20 de

dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade, devendo ser implementado progressivamente, nos termos do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 2014<sup>6</sup>.

Nos debates, também foi enfatizada a questão de que o direito da criança à escolarização não se desvincula da qualidade dessa experiência. Diante do paradigma apresentado, as narrativas foram se tornando mais intensas, entre elas, destacam-se as que faziam referência às propostas pedagógicas, às vivências e experiências a serem construídas, ao papel docente, às práticas desenvolvidas e ao protagonismo infantil.

Para tanto, vale destacar que, como ensino integrante da Educação Básica, a Educação Infantil reafirma a necessidade de ruptura com as tradições assistencialistas. Assim sendo, em seus princípios, ela conduz a um diálogo sobre a qualidade de ensino para crianças pequenas matriculadas nas instituições educacionais (OLIVEIRA, 2011).

Para Oliveira (2011, p.36):

Os sistemas de educação infantil de diferentes países divergem quanto ao percentual de crianças atendidas nas diversas faixas etárias que a compõem, aos níveis de investimentos feitos, aos princípios pedagógicos defendidos, aos objetivos educacionais propostos, às formas de organização das turmas, dos espaços, dos horários e das atividades cotidianas dos adultos e crianças de cada instituição. Essas diferenças são ocasionadas pela heterogeneidade de tradições históricas, culturais e políticas que permeiam a vida do país, da região e de cada cidade, pela diversidade dos recursos humanos que trabalham naquelas instituições e também pela existência de concepções variadas a respeito das funções da educação infantil.

Na questão do acesso à escolarização das crianças em idade pré-escolar, alguns pontos merecem ser destacados. O Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016, realizado pela DIREDE – Diretoria de Estudos Educacionais e o pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, revela que em 2014 o acesso das crianças de 4 a 5 anos à escola/creche apresentou ascendência, passando de 72,1% em 2004 para 89,6% em 2014. Essa ampliação do acesso em aproximadamente 18

---

<sup>6</sup> O PNE para o decênio de 2014-2024 foi fruto de uma longa e árdua trajetória de processos de debates e embates, envolvendo a sociedade civil e política. Percorrendo quase quatro anos, desde o envio pelo Ministério da Educação (MEC) à Câmara Federal, em dezembro de 2010, sua aprovação final ocorreu em maio de 2014 e, finalmente, a homologação pela Presidência da República em junho do mesmo ano. Foram elaboradas diversas versões do texto, demandando permanente mobilização da sociedade civil, a qual não se furtou à participação organizada e vigilante na tentativa de assegurar concepções, princípios e ações em favor de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Destaca-se por ser uma proposta de caráter decenal que tem vigência para além do período de um mandato governamental, sendo estabelecido como uma política de Estado, propondo uma forma orgânica de gestão, articulada entre os sistemas de gestão e de financiamentos (DOURADO, 2010).

pontos percentuais demonstra-se positiva, especialmente porque essa tendência tem se mantido nos últimos anos, inclusive de 2012 em diante. Contudo, atingir a meta de universalização da pré-escola até 2016 era desafiador, sendo preciso ressaltar que os 11% restantes significavam cerca de 600 mil crianças e que as desigualdades regionais apresentadas são marcantes. O crescimento observado no acesso à escola/creche, demonstrado nas análises dessa faixa etária, ocorreu como tendência geral de diminuição das desigualdades, embora estas ainda persistam quando são consideradas as análises por grandes regiões, Unidades Federativas, localização da residência, raça/cor e faixas de renda (BRASIL, 2016a).

Assim, “quanto mais o País se aproxima da universalização do atendimento, mais fica clara a necessidade de políticas para incluir os que permanecem fora da escola”, devendo-se considerar a necessidade de atendimento com brevidade para “os que permanecem fora da escola, grupo formado por crianças de famílias socialmente vulneráveis, minorias étnicas, moradores de regiões de difícil acesso, crianças com deficiência e vítimas de violência doméstica” (TODOS, 2016, p.16).

Conforme os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica<sup>7</sup> de 2016, organizado pelo movimento: Todos pela Educação, constatou-se que o total de matrículas na Educação Infantil entre 2013 e 2014 cresceu apenas 3,5%, acarretando um índice abaixo do necessário para atingir a meta de universalização.

Para a “Education at a Glance: OECD Indicators<sup>8</sup>” (2015), “o Brasil tem um sistema de educação infantil relativamente amplo e cuja maior parte tem financiamento público”, mas é possível destacar que “as taxas de matrícula das crianças de 3 a 5 anos continuam muito aquém das taxas da maioria dos países” (OECD, 2015, p.04).

As pesquisas realizadas pela OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2015), destacam:

---

<sup>7</sup> Em sua 5ª edição o *Anuário Brasileiro da Educação Básica*, lançado pelo movimento Todos pela Educação, pretende abordar os avanços e os desafios nos diferentes contextos regionais e socioeconômicos para todas as etapas e modalidades de ensino, com base nas 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014. Resgata uma linguagem estatística feita de acordo com os dados do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

<sup>8</sup> A “Education at a Glance: OECD Indicators” apresenta informações pertinentes e consistentes diante do contexto educacional pelo mundo. Na publicação de 2015, é possível problematizar os dados sobre a estrutura, as condições de financiamento e o desempenho de sistemas educacionais. O Brasil iniciou sua participação na OECD na década de 1990. Atualmente são 34 países membros da organização, entre eles, os G20, além de alguns países parceiros, como Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul.

Em 2013, no Brasil, aproximadamente uma a cada três crianças de 2 anos frequentava creche, o que é próximo da média OCDE de 33% e superior às médias do Chile (27%) e do México (5%). No entanto, as taxas de matrícula não aumentam tão rapidamente com a idade no Brasil quanto aumenta na maioria dos países da OCDE com dados disponíveis. Em 2013 a taxa de matrícula foi de 53% para as crianças de 3 anos, 70% para as de 4 anos, 88% para as de 5 anos e 95% para as de 6 anos de idade. Essas taxas estão todas abaixo das médias OCDE de 74%, 88%, 95% e 97%, respectivamente (OECD, 2015, p.4).

Para o Brasil, ainda que a creche e a pré-escola sejam responsabilidades das prefeituras, o PNE – Plano Nacional de Educação legitima a necessidade de definir um regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal, como consta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais (BRASIL, 2014).

Somar esforços entre as esferas do governo “deve ser a tônica do levantamento periódico da demanda”, sendo que outro ponto a ser destacado é o papel das famílias ao matricularem as crianças na idade certa. Assim, “recomenda que se implementem programas de orientação familiar, por meio da articulação das áreas da Educação, da Saúde e da Assistência Social” (TODOS, 2016, p.20).

Segundo Oliveira (2015), no quesito investimento público o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>9</sup>, implantado pela Emenda Constitucional nº53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelece um valor mínimo por aluno nacional, considerando o total de matrículas de cada ente federado, incluindo todas as etapas e modalidades da educação básica.

<sup>9</sup> “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por uma cesta de recursos provenientes de impostos e transferências vinculados à educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, além da complementação da União. Os recursos que compõem os fundos de cada estado são distribuídos entre o governo estadual e os municipais na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, conforme fatores de ponderação estabelecidos em regulação específica” (OLIVEIRA, 2015 p.10)

As receitas totais efetivas do Fundeb entre o período de 2007 (R\$ 48, 2 bilhões) e 2014 (127,1 bilhões) tiveram um crescimento de 163,5%, em valores correntes nominais<sup>10</sup>. Sendo que ao considerar a Educação Infantil pública, as receitas totais efetivas apresentaram um crescimento de 109,3% em valores correntes nominais, entre o período de 2009 (R\$ 7,71 bilhões) e 2014 (R\$ 16,15 bilhões). Em relação aos valores constantes (reais), o crescimento foi de 58,8% entre 2009 (R\$ 10,17 bilhões) e 2014 (R\$ 16,15 bilhões).

Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance, 2016, o gasto em educação nos países membros e parceiros da OCDE em 2013 representou em média 11%, sendo que no Brasil ocorreu um aumento maior, apresentando estes gastos em 16% ou mais, assim como ocorreu no México e Nova Zelândia. Em relação ao gasto público em educação com base no PIB – Produto Interno Bruto, percebe-se um acréscimo de 0,5% em 2013, quando comprado a 2005, entre o Brasil, Bélgica, Chile e Irlanda.

No entanto, segundo o estudo da Education at a Glance 2016, é importante destacar:

Em 2013, o gasto anual por aluno (do ensino fundamental até a educação superior) foi menor que 5 mil dólares no Brasil, México e Turquia e mais de 15 mil dólares em Luxemburgo, Noruega e Estados Unidos. Considerando apenas o investimento público em educação, o Brasil investe anualmente cerca de 3.800 dólares por aluno da educação básica, sendo que, para cada nível educacional, os países da OCDE investem, em média, cerca de 8.400 dólares por aluno dos anos iniciais, 9.900 por aluno dos anos finais e 9.800 por aluno do ensino médio (BRASIL, 2016b, p.14).

Diante de tais aspectos, é possível perceber que mesmo os investimentos públicos em educação nos últimos anos apresentarem uma ascendência no Brasil, o nível comparativo entre outros países em relação ao gasto por aluno ainda é desafiador e merece uma análise mais profunda, devido às perspectivas contrastantes. Outra fragilidade a ser analisada diz respeito aos impactos do congelamento dos gastos públicos por 20 anos, a partir de 2016. Tal medida afeta radicalmente os investimentos da área da Educação e da Saúde, por meio da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241).

É relevante afirmar que a distribuição dos recursos em relação à educação, ao longo de todas as etapas/modalidades de ensino, precisa configurar um cenário de acréscimo, em uma

---

<sup>10</sup> “Em períodos de inflação/deflação, a análise da evolução dos recursos em termos nominais não leva em consideração o poder de compra da moeda em datas distintas. A comparação em valores correntes (nominais) refere-se à análise da evolução dos valores a preços correntes de cada ano, isto é, refere-se aos valores contábeis divulgados em cada ano. Na comparação em valores constantes (reais), é realizada a correção monetária para que os valores sejam comparados considerando a variação do poder de compra da moeda brasileira. Assim, um crescimento em termos reais indica que os valores cresceram acima da inflação medida do período” (OLIVEIRA, 2015 p.13).

ação constante na redução das desigualdades regionais, colocando em destaque um investimento sólido, com planejamento das fontes dos recursos e gerenciamento voltado para a coordenação e articulação entre a União, estados e municípios.

Em consolidação ao diálogo do avanço de melhorias na educação, em especial as mudanças legais que refletiram no ensino da Educação Infantil, foram trazidas ao poder público, sobretudo aos gestores políticos, “uma série de demandas nos municípios e estados brasileiros”. Assim, tais gestores “passaram então a realizar, em seus respectivos níveis, encontros para a discussão de políticas para a infância”, estes encontros “envolveram entidades, movimentos sociais, estudiosos e militantes”. A mobilização decorrente dos encontros consolidou-se em Fóruns de Educação Infantil, tendo como objetivo principal o debate democrático e público em favor da constituição do direito das crianças menores de 6 anos de idade à Educação Infantil, destacando a “garantia de vagas nos sistemas públicos de educação”, fortalecendo o “reconhecimento da educação infantil em instituições públicas, gratuitas e de qualidade”, fomentando a “democratização do acesso e da gestão escolar” e elencando a importância da “formação inicial e continuada dos educadores e regulação de sua atividade” (ARELARO; MAUDONNET, 2017, p.09).

É possível perceber o quanto é válida a voz ativa desses movimentos, colaborando para que os direitos das crianças, como a defesa de ampliação dos recursos financeiros em áreas vulneráveis; a melhoria no atendimento em favor de uma permanência com qualidade a todas as crianças, respeitando suas diversidades culturais e sociais e a ampliação da valorização dos profissionais envolvidos, sejam fortalecidos e legitimados.

Em relação ao Ensino Fundamental, conforme os dados do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016<sup>11</sup>, é possível perceber um avanço maior. Em 2014, o percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava ou que já tinha concluído o Ensino Fundamental era de 97,7%. Apesar de observarmos uma porcentagem que vislumbra praticamente uma universalização, o relatório resgata a necessidade de implementações de políticas públicas em favor da superação dos índices em relação aos 2,3% da população que não foi atingida. As medidas orientam para uma compreensão maior e mais eficaz, diante da diversidade e desigualdades do território brasileiro.

---

<sup>11</sup> O Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016, é um documento que apresenta índices e informações, para o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, conforme artigo 5º parágrafo 2º da Lei 13.005 de 2014 – com base nos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Os dados consideraram que o acesso à Educação Infantil não atingiu todas as crianças e que o Ensino Fundamental apresenta ascendências significativas, mas, no entanto, não promoveu sua totalidade. Assim, é possível comprovar que os artigos das leis que promovem a universalização, por si só, não atingem as metas esperadas. A viabilização de ações de políticas públicas que direcione a uma solução mais efetiva é favorável para propiciar a qualidade de ensino é necessário.

Casali (2011), prevendo que tal universalização ocorra com qualidade, remete a uma constituição de direito, que transcende a relação custo econômico ou financiamento/investimento público, mas que demanda na sua existência um esforço constante, perseverante e compromissado das políticas públicas em todos os seus meios.

O tema da qualidade nos remete à questão do valor intrínseco da vida humana. Isso exige ser elucidado e deve sê-lo com qualidade. Enfrentaremos essa responsabilidade adotando os critérios convencionais do pensamento crítico, que resumem o principal dos empreendimentos históricos da filosofia, a saber: de buscar uma abordagem radical (de ir à raiz histórica do que se está pensando), uma abordagem universal (de pensar o tema dentro de seus parâmetros maximamente abrangentes e, portanto, universalmente validáveis), uma abordagem rigorosa (coerente, congruente, consequente) e uma abordagem prática (que resulte em novas referências, mais consistentes e mais críticas, para a ação). Isso significa dar conta da incomum amplitude desse conceito, em sua profundidade e sua densidade (CASALI, 2011, p.16).

Ainda segundo o autor, nos processos educacionais o fazer para a qualidade é ressaltado por um discurso de princípios mais abrangentes no sentido de valores, lutas, contextos históricos, cultura e política. Em afirmação do conceito da dignidade pessoal, da consciência moral diante das responsabilidades comuns, delineando algumas circunstâncias importantes:

São condições da educação de qualidade, entre outras: a) a disponibilidade de infraestrutura física adequada de escolas, em termos de acessibilidade a todos (proximidade física ou transporte gratuito), devidamente equipadas (salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de uso multifuncional, refeitório, pátio, quadras e equipamentos de esporte etc.), com condições adequadas de vestuário e de alimentação aos alunos; b) um projeto pedagógico elaborado coletivamente e em permanente implementação, com participação da comunidade; c) uma carreira docente transparente e efetiva; d) processos de avaliação transparentes do desempenho dos profissionais da educação; e) uma gestão democrática representativa e participativa, eficiente, eficaz e efetiva (CASALI, 2011, p.34).

No vasto território brasileiro, um grande número de ambientes destinados ao ensino da Educação Infantil funciona em condições precárias, sendo que serviços básicos, como esgoto sanitário, energia elétrica e água não estão acessíveis para muitas creches e pré-escolas. Em

relação à infraestrutura, ocorre a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que potencializem as vivências de atividades de exploração e de brincadeira (BRASIL, 2006a).

Para o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, a construção de unidades de ensino público alvo de crianças menores de 6 anos exige um “compromisso de interdisciplinaridade”, considerando que a “edificação e o local configuram-se como um todo inserido no contexto de sua comunidade” e percebe que a unidade de Educação Infantil tem um “ecossistema natural, mesmo quando localizada em uma área urbana”, reconhece o “contexto sócio-histórico-cultural, que inclui a sociedade e toda a sua ampla diversidade cultural, social e física”, propiciando um ambiente “concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano”. (BRASIL, 2006b, p.15).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o espaço na instituição de educação infantil deve contribuir para o desenvolvimento da criança, considerando as faixas etárias, propiciando qualidades múltiplas e variadas em diversas atividades, sujeito ao planejar dos professores em suas atividades, projetos e os propósitos das crianças. A área externa deve contemplar espaços lúdicos que permitam o movimento corporal, contato com a natureza e a realização de brincadeiras, levando em conta a cultura da infância. Cabe ressaltar o fortalecimento de ações de acessibilidade e fortalecimento das interações:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p.23).

O olhar mais específico em atendimento à criança se intensifica. Por isso, o educar e o cuidar convergem para situações de integração, contribuindo para as capacidades infantis nos seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos, corporais, artísticos e éticos, além da percepção da sua inteireza.

É possível perceber que a interação é uma das estratégias mais importantes do professor para a construção de aprendizagens pelas crianças, considerando “as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar” em um ambiente propício e planejado que favorece “ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação de hipóteses infantis” (BRASIL, 1998, p.31).

Ainda que a luta por qualificação de espaços, recursos financeiros, estruturas acessíveis e diversificadas seja objeto de reivindicações, é perceptível o quanto o papel do professor na consolidação de suas práticas pedagógicas nestes ambientes é necessário. Assim, o diálogo em relação à formação inicial sólida e os investimentos em formações continuada e carreira é um desafio permanente, com vistas às habilidades conscientes em destaque das suas ações.

Acerca das práticas da educação de qualidade, Casali (2011) destaca outro ponto importante do currículo, no foco da relação da articulação entre a comunidade escolar e a comunidade do entorno. Isso contribui na constituição do “ambiente educativo de ensino-aprendizagem que sejam experiências de valor vital em todas as dimensões, para todos”, destacando algumas especificidades do currículo que possam promover a abordagem “cognitivas, simbólicas, estéticas, políticas, corporais e intelectuais, comunicativas, criativas, responsáveis, participativas, prazerosas” (CASALI, 2011, p.34). Assim, o autor destaca a referência da qualidade no campo da ação.

Gadotti (2001) interpreta esta relação com foco na autonomia, referindo-se a um significado contra a uniformização, uma vez que “a autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria”, favorecendo a criação do novo, assim “escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade” (GADOTTI, 2001, p.261). A conceituação de autonomia apresentada resgata uma ação coletiva e conjunta, com tomada de decisões para todos.

## 1.2 Percurso histórico da Educação Infantil no Brasil

Segundo Bazilio (2002), a história do atendimento à infância brasileira pode ser compreendida por três fases distintas. A primeira se destaca pelo seu caráter filantrópico e assistencialista, percorrendo desde o descobrimento do Brasil até o início da década de 1920. A criança, nesta fase, foi considerada com ser indefeso e vulnerável, sendo necessária a instituição de ações de caridades para suprir as suas necessidades. Um diálogo diante de uma visão de infância com base nos direitos tornava-se distante e improvável. Sendo marcante nesta fase a tarefa de fundamentos complacentes dirigidos à fundação das Santas Casas de Misericórdia, com atuação direta da Igreja Católica e a Instituição da “Roda<sup>12</sup>”.

---

<sup>12</sup> A Roda é um dispositivo de madeira, em formato de cilíndrico, com um dos lados vazados, assentado em um eixo que produz movimento rotativo. É a instituição do abandono: nela são depositadas as crianças indesejadas garantindo o anonimato daquele que “enjeitava”. O referido instrumento foi a alternativa

No Brasil, a “Casa da Roda” recebia crianças brancas, mestiças e sobretudo, crianças negras. Era muito utilizada na tentativa de livrá-las da escravidão. A clientela se caracterizava, principalmente, pela pobreza e pela ilegitimidade dos seus nascimentos (FARIAS, 2005, p. 44).

Para Farias (2005), o atendimento às crianças nas instituições desta época era precário. Na tentativa de colaborar com medidas de cuidados, higiene e alimentação das crianças, era rotineira a utilização de escravas amas de leite, no entanto, o custo para mantê-las era elevado. Diante de tal fragilidade estrutural e econômica, “no Rio de Janeiro, por exemplo, em meados do século XIX, a Casa da Roda recebia por ano seiscentas crianças” e o número de amas de leite que atendiam estas crianças eram de “quinze ou dezesseis” (FARIAS, 2005, p.45).

A falta de conhecimento e de recursos e as questões ligadas à higiene e aos cuidados às crianças foram os principais disparadores do aumento dos índices de mortalidade infantil da época. Diante destes fatores e do aumento desestruturado da urbanização, surge o movimento higienista que, aliado aos médicos, reformulou os hábitos de higiene e de costumes das famílias, independente de suas classes sociais (FARIAS, 2005).

Aqui, a infância é marcada por um discurso de ordem médica, com ênfase em medidas de orientações familiares sobre a representação da higienização. Gondra (2002) aprofunda o tema, destacando a atuação do Dr. Fernando Magalhães<sup>13</sup> no 1º Congresso de Proteção a Infância, realizado em 1922, que prioriza as medidas de higiene nas instituições escolares e na sociedade como norteadoras da conservação e aperfeiçoamento da humanidade:

No lar, na escola, nas officinas diversas, a crença não pertence sómente á família, não cabe a esta cuidar de que ella viva, cresça, se desenvolva, se aperfeiçoe; á sociedade, aos governos cabe verificar, fiscalizar, assistir, defender no menino os seus proprios interesses, impedindo que elle seja mal ou insufficientemente nutrido, que se lhe exijam trabalhos intellectuaes ou physicos incompatíveis com as suas forças ou com sua idade, que se lhe negue o pão do espirito ou se lhes crestem as flores da virtude e do coração, que se veja elle exposto ao contagio das molestias e dos vicios (DEPARTAMENTO DA CRIANÇA NO BRASIL, apud GONDRA, 2002, p.113).

Assim, a infância é defendida pela sociedade e pelo Estado, que deve garantir assistência, alimentação, prevenção de doenças e dos vícios. Percebe-se também um discurso preocupado com o desenvolvimento cognitivo e o psicológico da criança.

---

encontrada para que as crianças não mais fossem deixadas nas portas das casas e das igrejas ou até pelas ruas. Tal sistema, inspirado na experiência europeia, não garantia necessariamente a vida destes pequenos seres expostos uma vez que eram extraordinários os índices de mortalidade infantil [...] (BAZILIO, 2002, 46)

<sup>13</sup> Médico da FMRJ – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Membro da Comissão Executiva do 1º Congresso de Proteção a Infância e Diretor da “Pro Matre” (GONDRA, 2002).

Conforme analisa Bazilio (2002), a segunda fase percorre o Brasil República da década de 1920 até os anos 80. Este período pode ser descrito através do seu forte apelo às normas científicas e de regulação social. A infância é colocada sob um discurso protetivo e o zelo pelos bons costumes é tarefa que compete aos órgãos governamentais do Estado Novo e, após, do Governo Militar.

Vale ressaltar que em 1967 ocorrem significativas mudanças nas Leis do Trabalho. Os atendimentos aos filhos das mães trabalhadoras, que antes eram realizados na própria empresa com a criação de berçários, passaram a ser organizados fora da empresa, por meio de convênios. No entanto, não ocorreu uma expressiva consolidação, devido à falta de fiscalização do poder público em garantir a abertura de novos locais para atendimento às crianças pequenas (OLIVEIRA, 2011).

Como afirma Oliveira (2011), o atendimento às crianças pequenas com idade inferior a 7 anos segue novos direcionamentos, através da Lei 5.692, de 1971. Garantindo a institucionalização das escolas maternais, jardins de infância e outras instituições equivalentes.

No entanto, um diálogo em relação aos problemas de ordem social e econômica, representado pelas crianças menos favorecidas, contribuiu para a idealização de um atendimento pré-escolar público como modo de compensar as carências culturais e educativas. Como resgata:

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda (OLIVEIRA, 2011, p.109).

Em contra partida, as crianças da classe média eram atendidas em creches e pré-escolas particulares, pois aumentava o número de mulheres de tal nível social no mercado de trabalho. No entanto, a preocupação com o ensino se direcionava para o aprimoramento intelectual, evidenciando atenção com o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (OLIVEIRA, 2011).

A terceira fase caracteriza-se pela entrada das Organizações Não-Governamentais – ONGs, pelo desmonte que o Estado brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento e

pela participação da sociedade civil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>14</sup>. Tais fatores marcaram as décadas de 1980 e 1990, momento em que, conforme elenca Bazilio (2002), surgem duas importantes entidades que colaboraram no atendimento das crianças e dos adolescentes:

Destaco em particular, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef que, embora tendo papéis diferenciados, constituíram-se nos principais personagens deste processo. Enquanto a primeira entidade dedica-se a aglutinação de um sem número de Organizações Não-Governamentais que se transformaram em mecanismo de pressão sobre o governo e de formação da opinião pública, o referido órgão internacional viabiliza respaldo técnico e uma agressiva política de financiamento que privilegia ações locais e de baixo custo (BAZILIO, 2002, p.51).

O período foi igualmente marcado por um movimento de críticas às políticas públicas, diante do trabalho realizado nas creches e nas pré-escolas, rompendo com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias, elucidando a necessidade de implementação de propostas pedagógicas que enfatizassem o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2011).

Neste cenário, o discurso relativo à democratização da escola pública e as pressões sociais contribuíram para o fortalecimento da implementação da Constituição Federal de 1988, conquistando o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, devendo o Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas.

Na articulação entre o passado e o presente, nos pontos mais marcantes da história do atendimento da infância brasileira, percebemos as suas raízes de amparo assistencialista, refletindo em ações e medidas que conduziram a um olhar reducionista, em compreensão a uma imagem idealizada de criança desprotegida. Transcender estas amarras requer a uma visão mais profunda e estabelecida na constituição de direitos, tendo como fundamento um ambiente educativo que contribua para o desenvolvimento, com educadores preparados e que respeitem a criança em suas singularidades e suas potencialidades.

---

<sup>14</sup> O ECA nasce em uma perspectiva de reordenamento do atendimento à criança e ao adolescente, assentada em uma ampla política de garantias de direitos, fundada numa articulação entre políticas setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho. Seus principais avanços estão no esforço de regulamentação da atividade jurídica, tanto em termos da aplicação de medidas judiciais quanto em termos de controle sobre as instituições que hoje prestam assistência e /ou atuam no âmbito de aplicação das medidas destinadas aos que estão em conflito com a Lei. Pretende oferecer às crianças e adolescentes possibilidades de uma convivência familiar e comunitária a partir do atendimento às suas necessidades, agora vinculadas a uma política descentralizadora, coordenada pelos municípios e submetida aos novos mecanismos de controle social, tais como os conselhos de direitos e os conselhos tutelares (NUNES, 2005, p. 88).

### 1.3 Base legal da Educação Infantil no Brasil

Neste texto destacamos as principais legislações que contribuíram para a política de consolidação aos direitos das crianças atendidas na Educação Infantil.

Apontamos que somente com a Constituição Federal Brasileira de 1988 é que a criança de 0 a 6 anos foi concebida como sujeito de direitos, princípio que garantiu a Educação Infantil e o atendimento das crianças em creche e pré-escola pelo poder público. Esta conquista, legitimada através da Constituição Federal Brasileira, foi fruto da ampla participação da sociedade, principalmente dos movimentos das mulheres trabalhadoras e dos profissionais da educação.

A partir “desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas”, sejam elas embasadas na escolarização ou nas práticas assistencialistas. Em momento anterior à Constituição Federal, as políticas de atendimento à infância eram caracterizadas por diferenciações baseadas na classe social das crianças, falta de investimento e não profissionalização da força de trabalho. As crianças de famílias mais favorecidas obtinham experiência da educação em favor ao desenvolvimento do intelecto, enquanto que as crianças menos favorecidas eram cuidadas com enfoque apenas no atendimento das atividades e necessidades corporais.

Assim sendo, observa-se o fortalecimento de um novo paradigma ao atendimento à infância, iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e instituído no país através do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), sendo referência para a organização do Ensino da Educação Infantil (BRASIL, 2013).

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, “introduziu uma série de inovações”, dentre elas, a “integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2013, p.81). Trazendo mais clareza para as fundamentações pedagógicas e organização das instituições de ensino:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL,1996).

Neste contexto e com o objetivo de ampliar a oferta da Educação Infantil, dois Planos Nacionais de Educação foram legitimados. O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi publicado através da Lei nº 10.172/2001, estabelecendo um alcance de oferta em educação de 50% para crianças entre 0 e 3 anos e de 80% para as crianças de 4 e 5 anos, com vigência até o ano de 2011 (BRASIL, 2013).

O segundo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é mais recente e tem vigência até 2024. Pretendeu universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final de sua vigência (BRASIL, 2014).

O Observatório do PNE (2017, p.10), através dos dados da Pnad/IBGE de 2015, “mostram que 90,5% das crianças de 4 e 5 anos são atendidas na Pré-escola em todo o País. Os 9,5% restantes equivalem a cerca de 500 mil crianças fora da etapa”. De acordo com o Observatório:

Entretanto, é preciso ressaltar que esse percentual de 9,5% restante representa cerca de 500 mil crianças dessa faixa etária fora da escola. Além disso, as desigualdades entre as regiões, as diferentes faixas de renda e grupo étnicos no acesso são marcantes. É preciso salientar, ainda, que o foco não pode se restringir apenas à garantia de vagas, uma vez que é fundamental atentar para a qualidade do ensino para garantir que as crianças tenham, de fato, um bom ambiente para o seu pleno desenvolvimento (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, p.29).

Campos (2002) observou o contraste entre a legislação e a realidade, citando que, embora os “amplos e generosos” direitos da Constituição, nossos indicadores de desigualdade social são um dos piores do mundo. Ressaltou a ausência de efetivos mecanismos operacionais que apliquem as leis atuais, a necessidade de delinear políticas de formação dos professores da Educação Infantil, assim como trazer soluções para os problemas existentes.

Neste sentido, percebemos que os marcos apresentados foram importantes para a história da Educação Infantil, mas, diante de um cenário em que há necessidade de ampliar o número de crianças matriculada e tratar o aumento de docentes não habilitados para a

Educação Infantil, traduzem demandas para a política de maiores investimentos a esta etapa de ensino.

#### **1.4 Conceitos curriculares da Educação Infantil**

Pretende-se aqui refletir sobre alguns elementos que constituem o currículo, considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é investigar os referenciais teóricos que resgatam o currículo como instrumento direcionador de ações pedagógicas em rumo às continuidades das culturas infantis.

A concepção de currículo sempre foi uma temática em discussão e ao longo da historicidade da educação passou por mudanças relevantes em prol de uma necessidade emergente e de atendimento aos anseios políticos, sociais ou culturais. Segundo Goodson (1995), o currículo é flexível e passível de mudanças, no entanto é possível considerar errônea a interpretação de que o currículo é resultante de um processo evolutivo e de constantes aprimoramentos. Ele é um reflexo das cisões históricas e das dinâmicas sociais nas quais foi constituído.

Forquin (1993) resgata a importância desse currículo que é constituído através das vivências e experiências do coletivo e da cultura enraizada na comunidade. Supondo, contudo, que as instituições de ensino são estruturadas para aquisição de saberes, hábitos e capacidades, sendo desafiador emergir a cultura como uma existência de memória, comunicação e produção.

Nas reflexões dos autores Moreira e Silva (1994), o currículo na escola transcendeu as técnicas, os procedimentos e os métodos para uma vertente voltada para questões políticas, epistemológicas e sociológicas, sendo constituído como um artefato social e cultural, obtendo uma identidade mais ampla e fora da passividade. Sob a mesma ótica, Apple (2008) analisa que a organização do currículo é direcionada aos interesses sociais, econômicos e políticos, com alicerces fortalecidos em intenções não aleatórias e nem neutras, ou seja, com propósitos em direção às medidas de controle social, sendo assim, uma constituição de conhecimentos validados em uma relação de poder.

As reflexões em relação ao exercício de poder nas instituições, nos meios sociais, culturais e políticas têm raízes profundas e complexas. Suas ações reverberam ou compõem,

de modo micro ou macro, todas as estruturas e independe de suas hierarquizações, que são construídas, atingidas e justificáveis.

Dentro do âmbito educacional, Young (2000) busca elucidar esta relação na questão curricular, partindo do pressuposto de que o conhecimento é definido por aqueles que estão em posições de poder, constituindo um saber estratificado:

1. O poder que alguns têm de definir o que é saber “valorizado” leva à questão de explicar como o saber *estratificado* e segundo que critérios. A ideia de o saber ser estratificado tem dois aspectos - que podem ser definidos como seus componentes de “prestígio” e “propriedade”. [...]
2. A restrição do acesso a algumas áreas do saber a grupos específicos também é uma questão de poder. Ela coloca a questão, relativamente aos currículos, de qual seja o âmbito dos currículos oferecidos a diferentes grupos e de quais são os fatores que podem influir no que é considerado o grau e o tipo de especialização apropriados a diferentes grupos de alunos em diferentes idades.
3. As relações entre áreas de saber também são expressões de poder; nesse caso, o poder que alguns têm de manter ou derrubar as delimitações do saber. As relações entre as áreas de saber podem ser consideradas como um contínuo entre estar *isolado* e ser *conectivo* (YOUNG, 2000, p.31).

Pensar que a escola nos seus conjuntos de ações legitima estas seleções de saberes é propor um diálogo reflexivo, em um questionamento constante e fora da neutralidade: Quem selecionou estes saberes? Quem se beneficia com tais saberes? A quem pertencem? Como estes saberes influenciam os sujeitos?

De suma importância, o currículo assume um papel central no fazer e refletir da escola, convergindo, para uma forma particular de compreensão da “trama institucional” (SACRISTÁN, 2000, p.15). Ressignificando as práticas pedagógicas, através da dialogicidade, democracia, engajamento, olhar para o cotidiano e respeito à memória coletiva da escola, em um caminhar em rompimento às estruturas conservadoras e opressoras.

Segundo Giroux (1997), o currículo precisa reconhecer a relevância e a utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural (gostos, maneiras de ver o mundo, estilo), ao mesmo tempo em que relaciona os diferentes grupos sociais excluídos em uma estratégia de emancipação em rompimento às desigualdades.

Estas singularidades e especificidades de grupos e populações culturais emergem para a construção de um currículo que contribui com os sujeitos na busca de suas compreensões e reconhecimentos.

Atualmente se concebe currículo como construtor de identidades na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes

que ele vincula se adquirem valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades (ABRAMOWICZ, 2006, p.03).

Assim sendo, o currículo afasta-se de uma situação estática e caminha para uma ação dinâmica e viva, permitindo um protagonismo aos sujeitos. Valoriza-se a cultura, a comunidade e os temas atuais. De tal modo, podemos considerar uma narrativa específica para o currículo da Educação Infantil, fortalecendo e garantindo uma identidade própria para esta modalidade de ensino e também agregando uma especificidade norteadora para as etapas/idades das crianças, em respeito às suas pluralidades culturais, à comunidade em que convivem, de suas múltiplas formas de expressões e da autoria em suas produções.

No Brasil, diante da indispensabilidade na organização de um currículo específico para as instituições de Educação Infantil cujo público alvo é a criança, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que ao longo dos anos foram sendo atualizadas e reelaboradas, conforme a implementação de novas leis e da necessidade de ressignificação ao documento às demandas atuais.

Em tal contexto, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>15</sup> surgiram com o objetivo de trazer um diálogo mais atualizado diante das novas definições estabelecidas nas legislações, como a determinação da ampliação do ensino com o Ensino Fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade na educação básica a partir dos 4 anos de idade. Fundamentada na Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.

Como princípio, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica priorizam o discurso da “indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar” (BRASIL, 2013, p.9), em uma perspectiva específica diante das três etapas e as modalidades da Educação Básica, em que o cuidar e o educar articulam-se na Educação Infantil, sendo que tal interação deve ser estendida ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e subsequentemente, aos outros ensinos (BRASIL, 2013).

---

<sup>15</sup> Nos últimos anos o Conselho Nacional de Educação, no cumprimento de sua missão legal de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, realizou uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas que contaram com a participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e sociedade civil. Esse trabalho resultou na atualização das diretrizes curriculares nacionais e na produção de novas e importantes orientações (BRASIL, 2013, p.6).

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2013, p. 17).

Nesta perspectiva, o direito a educação vai além da garantia ao acesso e à permanência, abrange também uma ação pedagógica comprometida com a dignidade humana, considerando os educandos na “complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características” (OLIVEIRA, 2011, p. 184).

Freire (1996) indica existir um comprometimento na percepção de que o “espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”. Assim, quanto mais “solidariedade exista entre o educador e educandos” neste ambiente educativo “tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 1996, p.38).

Para tal percepção, a construção do diálogo se faz notória. Um diálogo construído por todos os sujeitos em uma relação de respeito, de ética e de compreensão, na qual um aprende com o outro. Como afirma Freire (1996, p.51), o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade”.

O diálogo no ambiente educativo se consolida em uma ação pedagógica participativa. Para o currículo da Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a criança é o “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas” (BRASIL, 2013, p.86). Assim, o desenvolvimento da criança ocorre por meio de sua participação nas relações sociais e nas práticas escolares na qual ela está envolvida.

Conforme Oliveira-Formosinho (2007), o fazer pedagógico se consolida em dois objetivos educacionais diferenciados, no modo transmissivo e no modo participativo:

*A pedagogia da transmissão* que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. A persistência e a resistência desse modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros polos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas.

*A pedagogia da participação* centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.19).

Assim, o modo transmissivo tem como princípio o professor, que atua como centro do conhecimento e que restringe o aluno ao papel de reprodutor dos conhecimentos transmitidos por ele. A aprendizagem ocorre por uma ação mecânica, descontextualizada, sistematizada e memorizada. Por outro lado, no modo participativo o conhecimento se constrói em uma participação ativa, em que as relações são mais amplas, contemplando o diálogo constante entre professor e aluno e aluno e aluno. O planejamento das ações pedagógicas é contextualizado, considerado o aluno em suas culturas. Assim, a criança é “percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2007, p.21).

Na concepção participativa, que valida a participação ativa da criança na proposta pedagógica, Oliveira (2011) considera que o currículo ao ser planejado, envolve primeiramente um olhar sensível por parte dos educadores para compreender a criança como um sujeito de direitos próprios. Por isso, a necessidade de estabelecimentos de metas, prioridades, levantamento de recursos, propostas de interações e percepção da evolução da criança no decorrer das aprendizagens, com o objetivo de contribuir com o seu desenvolvimento integral.

Diante da perspectiva do desenvolvimento integral, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica enfatizam que a Educação Infantil tem por objetivo o “desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, com base com base nos “princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade” (BRASIL, 2013, p. 36).

Em garantia desse processo integrado de desenvolvimento, Oliveira (2011) enfatiza:

O planejamento do currículo, enquanto contexto de desenvolvimento, inclui a organização de grande diversidade de aspectos - os tempos e os espaços, as rotinas de atividades, a forma como o adulto exerce o seu papel, os materiais disponíveis -, a depender da proposta pedagógica que cada instituição elabora para orientar sua ação dentro de um estilo cultural próprio. As experiências concretizadas devem se articular com as vivências das crianças em outros contextos, particularmente no

cotidiano familiar, de modo que lhes garantam um processo integrado de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011, p.184).

Assim, o currículo dialoga com um conjunto de vivências e de experiências, sendo direcionado às culturas infantis por meio das interações e das brincadeiras, ao passo que envolve jogos, brinquedos, o imaginar, o cuidado de si, do outro, do ambiente, a linguagem corporal, verbal, artística e o conhecimento matemático (BRASIL, 1998).

Diante das perspectivas apresentadas, é possível considerar que os sujeitos se constituem e se tornam agentes de suas próprias ações, ou seja, autores de suas vivências e histórias. Pode-se considerar da mesma forma, do ponto de vista do ensino da Educação Infantil, que crianças também podem e têm o direito de serem protagonistas e atuantes no fazer da escola, que suas culturas infantis não se fecham ao findar sua atuação no ensino infantil, mas se perpetuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Respeitar e considerar estas continuidades como instrumento potencializador das práticas pedagógicas é uma tarefa que conduz a significar as diferenças em prol de um conhecimento que se remete a inteireza das crianças.

**CAPÍTULO 2.**  
**O CURRÍCULO INTEGRADOR DA**  
**INFÂNCIA PAULISTANA:**  
**CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO**

## CAPÍTULO 2. O CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA: CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO

*O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.*

**Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*.**

O documento “O Currículo Integrador da Infância Paulistana” foi organizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2015, através de discussões coletivas com os setores das Diretorias de Orientação Técnica Pedagógica (DOT-P), atual DIPED – Divisão Pedagógica<sup>16</sup>, das Diretorias Regionais de Educação (DRE)<sup>17</sup> com as equipes das Unidades Educacionais (UE). As reflexões foram ampliadas e pautadas pela constituição de 13 Seminários Regionais, com a temática: “Diálogos para a construção do Currículo Integrador da Infância Paulistana: articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental - Ciclo de Alfabetização”. Estes seminários resgataram o debate das cisões históricas entre os três níveis de ensino; entre a própria Educação Infantil, tendo em vista a

---

<sup>16</sup> O Decreto nº 56.793, de 4 de fevereiro de 2016, dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos e provimento em comissão específica. Alterando a nomenclatura de DOT- P (Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica), para DIPED (Divisão Pedagógica). Conforme a Portaria nº 7.849, de 01/12/2016, destaca-se as principais atribuições deste núcleo: I - implementar políticas e ações curriculares, de formação de profissionais da educação e de avaliação da Secretaria, bem como acompanhar e avaliar sua implementação; II - oferecer apoio e acompanhamento da aprendizagem, com base nos resultados dos processos de avaliação interna e externa, apoiando as unidades educacionais nos ajustes das ações pedagógicas; III - coordenar e acompanhar o trabalho e a formação dos Professores Orientadores de Informática Educativa e ações para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação, em articulação com o Núcleo de Tecnologias para a Aprendizagem do Núcleo Técnico de Currículo da Coordenadoria Pedagógica da SME; IV - fortalecer, em articulação com outros órgãos centrais e locais, a Rede de Proteção Social e as ações dos profissionais da educação no processo de ensino-aprendizagem; V - realizar o serviço itinerante, a partir das necessidades das Unidades Educacionais.

<sup>17</sup> A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, conta com 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), localizadas nas seguintes jurisdições: I - Diretoria Regional de Educação Butantã - DRE BT; II - Diretoria Regional de Educação Campo Limpo - DRE CL; III - Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro - DRE CS; IV - Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia - DRE FB; V - Diretoria Regional de Educação Guaianases - DRE G; VI - Diretoria Regional de Educação Ipiranga - DRE IP; VII - Diretoria Regional de Educação Itaquera - DRE IQ; VIII - Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé - DRE JT; IX - Diretoria Regional de Educação Penha - DRE PE; X - Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá - DRE PJ; XI - Diretoria Regional de Educação Santo Amaro - DRE SA; XII - Diretoria Regional de Educação São Mateus - DRE SM; XIII - Diretoria Regional de Educação São Miguel - DRE MP.

divisão entre o Centro de Educação Infantil (CEI)<sup>18</sup> e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)<sup>19</sup> e entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo composto pela EMEF (Escola Municipal de Educação Fundamental).

O foco das reflexões é perceptível no documento, que elenca uma narrativa em prol do fortalecimento de ações pedagógicas que avancem nas concepções para superação da cisão entre “o corpo e a mente, a razão e a fantasia, as concepções e as práticas pedagógicas, o brincar e o aprender, o tempo/ ritmo das crianças e o tempo institucional”. Destaca-se a necessidade de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considerando as especificidades de cada etapa/segmento e integrando as concepções, ações e registros (SÃO PAULO, 2015a, p.05).

Diante destas perspectivas, destacamos alguns segmentos que envolvem a constituição de uma reorientação curricular proposta no documento “O Currículo Integrador da Infância Paulistana”, sendo elas: as concepções de um currículo integrador e as ações pedagógicas que o sustenta.

Neste capítulo pretendemos apontar alguns fundamentos, argumentos e pressuposições em torno desta proposta curricular integradora e tomaremos com base as legislações e diretrizes curriculares nacionais que dialogam com esta perspectiva.

## 2.1 As concepções de um Currículo Integrador

Não é possível descartar a possibilidade que muitas nomenclaturas e conceitos relacionados à educação não sejam novos. Mas entende-se que eles são ressignificados pelo seu contexto histórico, político e social, sendo perceptível aos anseios latentes atuais. Este movimento de reinvenções pode estar ligado a um diálogo antigo e bastante semelhante.

Santomé (1998) afirma que as terminologias aparecem, desaparecem e reaparecem por se tratarem de situações educacionais que não foram superadas definitivamente. Muitas das vezes, estes desafios estão ligados à forma como os processos educacionais estão sendo

---

<sup>18</sup> O CEI (Centro de Educação Infantil) atende como público as crianças de 0 a 3 anos de idade. A organização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo estabelece os seguintes agrupamentos: Berçário I, Berçário II, Mini-grupo I e Mini-grupo II.

<sup>19</sup> A EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) atende a demanda das crianças com idade de 4 a 5 anos. Possui uma organização por agrupamentos estabelecidos em Educação Infantil I e Educação Infantil II.

desenvolvidos, evidenciando um afastamento na relevância do tratamento aos problemas sociais e cotidianos no currículo escolar.

Para elucidação das concepções de um currículo integrador, faz-se necessário imergir na origem etimológica da palavra integrar<sup>20</sup>, procedente do latim : *integräre*, do verbo *completar*. Segundo o dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*<sup>21</sup>, compreendemos:

**Integrador:** 1.que ou o que integra ou faz integração.

**Integração:** 1.incorporação de um elemento num conjunto.

**Integralidade:** 1.qualidade do que é integral. 1.1.reunião de todas as partes que formam um total, totalidade, completude.

Assim, ao pressupormos que a integração é marcada pela ideia de completude, é possível encontrarmos no pensamento de Paulo Freire (1996) a consolidação da humanização através do papel da educação na vida do homem, em sua relação consciente e transformadora, contribuindo para revelar no homem a consciência de si e do outro no mundo, na realidade que os cercam. Assim, seu papel não se resume na passividade e na neutralidade, mas adquire atributos de construtor de sua própria história.

Freire (1996) compreende o ser humano como inacabado, no entanto, sua inconclusão não remete à ideia de seres vazios, a serem preenchidos. Ao contrário, a existência humana é permeada de linguagens, cultura, comunicações amplas e complexas em um processo contínuo e inesgotável.

Assim, é possível considerar as constantes relações e suas integrações, em uma teia de conexões em consolidação da identidade, não sendo neutra aos processos culturais, sociais, políticos e históricos.

Para tanto, destacamos a importância de compreensão deste processo histórico e social que envolve a proposta integradora, sendo assim conveniente estabelecermos uma compreensão e reconstrução do seu oposto, a fragmentação, que tem raízes nos processos de produção.

No início do século XX ocorreu uma revolução no funcionamento do sistema produtivo e no seu modo de distribuição, tendo como objetivo uma maior acumulação de lucros. A estratégia a ser utilizada era de cada vez mais tornar a mão de obra em uma aplicação mais

---

<sup>20</sup> Conforme as informações encontradas no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de Antônio Geraldo da Cunha (2012).

<sup>21</sup> HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

barata, recorrendo a padrões de trabalho controladores, com processos de produção sistemáticos, fundamentais e mecanizados. Diante deste cenário, os trabalhadores eram limitados na participação dos processos de tomada de decisões. A acentuação da divisão social e a técnica na operação de trabalho refletiam na separação do trabalho manual e o trabalho intelectual (SANTOMÉ, 1998).

Santomé (1998) destaca o resultado deste modo organizacional:

O resultado desta política de fragmentação dos empregos e da produção fez com que as ações dos trabalhadores se tornassem bastante incompreensíveis para eles mesmos, o que propiciou, conseqüentemente, o estabelecimento de um controle mais férreo dos empresários sobre tudo o que se relacionasse com as decisões da produção e comercialização (SANTOMÉ, 1998, p.11).

As filosofias taylorista e fordista reforçaram o reducionismo e a mecanização dos conhecimentos desenvolvidos pelos trabalhadores. O modelo fragmentado de produção não colaborou para o entendimento e relevância do trabalho a ser realizado, sobrando a única alternativa que colabora para justificativa do ganho salarial, limitando a racionalidade em cumprimento de regras a uma ação mecânica e repetitiva. Assim como afirma Ford, (1925, p. 107):

A maioria dos empregados das nossas fabricas não têm habilidade alguma especial e facilmente, em pouco tempo, aprendem o seu officio<sup>22</sup>. Quando, no fim de um certo tempo, não conseguem desempenhar os seus deveres, consideramol-os ineptos. Entre os nossos operarios muitos há estrangeiros e a única condição que delles se exige, é que disponham da capacidade physica necessária para levar a cabo a sua tarefa, pagando assim o espaço que occupam na fabrica. Não se lhes exige um vigor excepcional de musculatura, a não ser para certos trabalhos especiaes.

Para Taylor (1990, p.22), a relação entre os operários e o modo de trabalho deveria seguir por uma linha de reprodução sistemática, como destaca:

O que todos procuramos, entretanto, é o homem eficiente já formado; o homem que outros prepararam. Só entraremos, todavia, no caminho da eficiência nacional, quando compreendermos completamente que nossa obrigação, como nosso interesse, está em cooperar sistematicamente no treinamento e formação dessas pessoas, em vez de tirar de outros os homens que eles preparam.

A educação também sofreu influências deste processo reducionista e automatizado, tomando uma postura antidemocrática, buscando uma padronização e reprodução de

---

<sup>22</sup> Todas as citações diretas utilizadas na presente pesquisa serão reproduzidas tal como escritas originalmente, ainda que nelas constem grafias obsoletas, anteriores ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa promulgado pelo Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008.

conteúdos fragmentados, trabalhados isoladamente. Desprezando a relevância e as características dos múltiplos significados. Santomé (1998) afirma:

[...] a instituição escolar traía a sua autêntica razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática. Na medida em que também aqui tornava-se realidade a fragmentação dos conteúdos culturais e das tarefas, os estudantes se deparavam com obstáculos bastante intransponíveis para compreender o autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem. Assim as instituições de ensino produzia-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo. Só poucas pessoas – que elaboravam as diretrizes escolares e os livros-texto tinham uma ideia clara daquilo que pretendiam; o resto, inclusive os professores e naturalmente os alunos e as alunas, chegavam a alterar a finalidade da escolarização e da educação (SANTOMÉ, 1998 p.14).

Frigotto (2010) colabora neste discurso em que a educação e a formação humana têm como demanda as suas necessidades, no entanto, são reguladas e sofrem subordinações pelo contexto privado em prol de suas exigências, destacando:

[...] A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e treinamento [...] (FRIGOTTO, 2010, p 34).

É certo que nesta perspectiva as estratégias de ensino intensificam prática de memorização de conteúdos e de dados, adotando uma postura de “educação bancária<sup>23</sup>”, desvalorizando os diferentes conhecimentos, nos diversos contextos em que podem ser difundidos, reduzindo o conhecimento e distanciando-o da realidade dos alunos.

A partir da década de 1970, os modelos de produção fordista e taylorista começam a presenciar um movimento de crise. Alguns motivos contribuíram para a sua crise, entre eles a organização que decrescia em sua competitividade, sendo necessário restabelecer o padrão de acumulação a partir de novas estruturas que garantiriam uma maior eficiência na produção e diminuição dos gastos trabalhistas e de capital. Assim e em decorrência das novas exigências sociais e de mercado, inicia-se uma reorganização neste processo produtivo esgotado.

---

<sup>23</sup> Para Freire (1983,1987 e 1996) a educação bancária considera os educandos como sujeitos passíveis e submissos ao educador, que mantém uma narrativa vazia e desconectada da realidade. Repercutindo para uma relação alienada e alienante tendo como pressuposto uma educação como um ato de depositar, sendo o educador o que deposita e o educando o recipiente. Nesta narrativa não há incidências de criatividade, transformação ou saber. Já a concepção problematizadora parte do pressuposto da humanização de ambos: educandos e educadores em um ato cognoscente e dialógico em torno do saber, de modo desafiador para o encontro da consciência reflexiva e transformadora.

Destaca-se aqui o modelo toyotista, que assumiu e desenvolveu novas práticas de gestão, caracterizadas por uma produção mais reduzida e planejada, controlada pelo crivo da qualidade total e com envolvimento dos trabalhadores nas decisões relativas à produção, além do investimento em ações de formação aos mesmos, percebendo a necessidade de atualizações contínuas em atendimento as flutuações do mercado. A filosofia toyotista, em sua reorganização, admitiu a classe trabalhadora e o multifuncionamento, apresentando princípios mais flexíveis e compreendendo que trabalhadores mais atuantes são mais cooperativos e compromissados, aumentando a produção e a qualidade (SANTOMÉ, 1998).

No modelo toyotista “existe uma notável exaltação da figura trabalhadora”, da mesma forma que na educação há o discurso da importância do papel dos educadores. Assim e partindo do mesmo parâmetro, é evidenciado que “a qualidade dos processos educacionais é impossível sem o compromisso dos educadores”. Conclui-se que “a liberdade de mercado do mundo econômico está sendo transferida também para o âmbito da educação”, impulsionando muitas gestões públicas a investirem na elaboração de “padrões de qualidade” como referência de análise ao sistema educacional (SANTOMÉ, 1998, p.21). Nesta ação, dificilmente ocorre a visibilidade das lacunas deixadas pelo Estado em favor de avanços necessários para transpor as necessidades da educação, no entanto, se resume em uma análise rasa e perversa diante de um único critério: o fazer da escola. Segundo Apple (2001, p. 66), estes “rótulos de qualidade” se constituem como agentes controladores:

Devemos, no entanto, ser também absolutamente claros a respeito da função social dessa proposta. Um currículo nacional pode ser visto como um dispositivo de prestação de contas, que nos ajude a estabelecer marcos que permitam aos pais avaliar as escolas. Mas também põe em movimento um sistema no qual as próprias crianças serão classificadas e ordenadas como nunca o foram antes: um de seus papéis primeiros será o de agir como um mecanismo para diferenciar mais rigorosamente as crianças em relação a normas fixadas, das quais os significados e decorrências sociais não se encontram disponíveis para verificação.

Transpor as fragmentações, as influências reducionistas, automatizadas, padronizadas e antidemocráticas de um sistema de mercado na educação converge para uma necessidade ainda maior que é consolidar uma proposta que não se contemple em uma mera aquisição de informações, mas transcende para uma prática que considere as interações, as individualidades, as potencialidades e as necessidades dos educandos.

Neste sentido, o documento “O Currículo Integrador da Infância Paulistana” resgata a necessidade de garantir práticas pedagógicas que divergem do ato de considerar o conhecimento como algo transmissível e desconectado, tendo como um dos seus reflexos

principais a preparação das crianças para as novas etapas de ensino e enfatizando o respeito a individualidade e continuidades:

Isso apresenta um novo desafio para as Unidades Educacionais: organizar o trabalho pedagógico para bebês e crianças para promover a constituição por cada bebê e cada criança da máxima inteligência e das melhores qualidades da personalidade, lembrando que este é um processo contínuo para a criança que entra na Educação Infantil e segue pelo Ensino Fundamental. Um currículo integrador da infância de 0 a 12 anos é uma resposta inicial a esse novo cenário onde o processo educativo adquire um novo sentido (SÃO PAULO, 2015a, p. 9).

O documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932, é referência histórica da educação no Brasil, sendo um dos principais marcos de ideologia e de diretrizes à escola pública. Ele atribui à educação uma ruptura ao ensino tradicional envolvido por um sistema desprovido de reflexões relevantes e falta de problemáticas em consonância aos contextos reais. Destaca-se, para Saviani (2010, p. 247), que os princípios regidos pela Educação Nova se comprometem em um “sistema orgânico”, em que a escola primária é organizada “sobre a base das escolas maternais e jardins de infância”, devendo articular “com a educação secundária unificada” e aproximando-se “às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos”.

Percebe-se a preocupação das rupturas entre os ensinos, colocando em evidência a necessidade de articulação entre eles. No documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” é possível perceber uma narrativa em preocupação a este processo descontínuo, avançando em suas considerações ao afirmar que é um erro a suposição de que o ensino em seus diversos graus ou etapas tem um fim em si mesmo. Configurando um processo irrelevante, tendo como resultado a consolidação de sistemas paralelos, fechados e incomunicáveis, com diferentes culturas e sem relações.

Este mesmo diálogo converge nas concepções propostas no “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, diante da ação das continuidades:

Superando as formas como se têm tratado as crianças de acordo com etapas de desenvolvimento (a criança é uma até os três anos, torna-se outra dos 3 aos 6 anos e outra, ainda, dos 6 aos 12 anos), o Currículo Integrador defende que as potencialidades dos bebês e das crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam organizadas e apoiadas por educadores e ao mesmo tempo sejam desafiadoras das ações das possibilidades das crianças. Com educadoras e educadores intencionalmente organizando experiências envolventes com e para bebês e crianças, criam-se percursos de aprendizagens significativos e socialmente relevantes que se somam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2015a, p. 18).

As relações das continuidades se afirmam no contexto de avanço das vivências e das experiências das crianças, sendo desafiador repensar os tempos e os espaços da escola em uma ação condizente com a real necessidade e individualidade das crianças, em que a conexão dos saberes favoreça uma formação integradora, provendo um sentido às aprendizagens, ultrapassando a fragmentação do pensamento e a irrelevância das propostas.

## **2.2 Sobre as principais ações que promovem o Currículo Integrador da Infância Paulistana**

De acordo com o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, o “desenvolvimento cultural” das crianças parte do pressuposto de uma organização e estruturação educacional que contemple a criança como participante ativa, ou seja, as vivências e as experiências propostas precisam fazer sentido, serem objeto de curiosidade, de desejo e de necessidade (SÃO PAULO, 2015a, p.44).

Neste sentido, Peter Moss (2002) destaca a aprendizagem com um processo conjunto de construção, exigindo algumas superações de concepções, partindo de meras instruções ou transmissões de conhecimento para uma cultura de exigências significativas, embasadas na compreensão, ainda que complexa, mas necessária, de como aprendizagem é consolidada.

Assim, é relevante considerar a necessidade de ruptura aos conceitos associados às crianças como meros reprodutores e imaturas em suas representações, para o fortalecimento de uma perspectiva de valorização da criança, dotada de culturas, especificidades, identidade e co-constutora de conhecimentos, como afirma:

[...] as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-constructores do conhecimento, identidade e cultura. A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo (MOSS, 2002, p.242)

Partindo destas considerações, o papel dos professores se fundamenta na realização de uma rotina pedagógica que contemple “acolhimento, escuta, envolvimento das crianças nas ações de que elas tomam parte”, consolidando um “planejamento de experiências que serão vividas em conjunto” (SÃO PAULO, 2016, p.44).

Deste modo, emerge um profissional para a primeira infância, pesquisador e reflexivo, que se constitui pelas indagações de suas ações e que procura conhecer e aprofundar como ocorre a aprendizagem infantil, considerando a relevância de não desconsiderar a importância de proporcionar atividades que promovam desafios e respeitem a individualidade das crianças (MOSS, 2002). Tal profissional transcende o profissional técnico ou maternalista, que se constitui através de ações pré-estabelecidas, moldadas e padronizadas ou regidas pela vertente assistencial, reduzidas ao vínculo afetivo.

Conforme indica Oliveira-Formosinho (2002), é necessário considerar que as educadoras de infância abrangem no seu trabalho pedagógico uma compreensão diante da vulnerabilidade das crianças, nos seus aspectos físicos ou sócio-emocionais e, ao mesmo tempo, reconhecem uma infância dotada de habilidades comunicativas, sociais e psicológicas.

Há assim, na educação de infância uma *interligação profunda entre educação e “cuidados”*<sup>24</sup>, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.137).

Esta singularidade da infância “precisa ser considerada em suas diversidades e potencialidades para a construção de um currículo” que respeite a realidade e promova vivências e experiências que contribuam para o desenvolvimento das crianças, “sem que estas vivam rupturas em seu cuidado e educação” (SÃO PAULO, 2015a, p.19).

Conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p.18), destacam-se:

Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

O cuidar e o brincar<sup>25</sup> são indissociáveis no processo educacional, eles promovem uma articulação entre os seus princípios. Nesta perspectiva, a ação pedagógica possui direcionamentos através de uma visão integrada sobre a criança, em virtude do seu desenvolvimento, necessidades, potencialidades, ritmos, etapas, individualidades e

---

<sup>24</sup> Destaque da autora.

<sup>25</sup> No nosso país, a partir do século XIX, as políticas públicas de atendimento à infância (creches e pré-escolas), eram marcadas pela diferença de classe social. Em que as crianças menos favorecidas economicamente estavam ligadas aos órgãos assistencialistas, com uma concepção de *cuidar*, vinculadas a práticas ligadas ao corpo. No entanto, as crianças com poder econômico elevado estavam ligadas as instituições de concepções com ênfase em práticas educativas, o *educar* privilegiava uma ação intelectual (BRASIL, 2013).

diversidades. O currículo ao ser alinhado nestas primícias indica a valorização, o apoio e a ampliação dos saberes das crianças.

Na Educação Infantil o currículo é compreendido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças” em relação aos conhecimentos culturais, científicos, artísticos e tecnológicos. A questão das interações é fortemente marcada em todos os níveis, entre os educadores e as outras crianças, refletindo na “construção de suas identidades”. Vale ressaltar que as práticas pedagógicas devem compreender “a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças”, apontando experiências que levem em conta a participação, efetivando-se através de “modalidades” e em consonância as “metas educacionais” do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional (BRASIL, 2013, p.86).

Para o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, a ação pautada “no acolhimento, na percepção do outro, na valorização da originalidade das formas de expressão” necessita percorrer o Ensino Fundamental, em uma visão de continuidade em relação às diversas infâncias e o respeito aos seus direitos (SÃO PAULO, 2015a, p.46).

Sendo propício considerar que esta infância não termina na Educação Infantil, mas percorre e exige novas propostas desafiantes no Ensino Fundamental.

### **2.3 Apontamentos sobre algumas particularidades do Currículo Integrador da Infância Paulistana**

O “Currículo Integrador da Infância Paulistana” tem como princípio o desenvolvimento de uma ação pedagógica pautada no acolhimento, na escuta, nas potencialidades e nas histórias das crianças. Para tanto, faz-se necessário um planejamento que promova uma organização dos tempos, dos espaços e dos materiais em consideração “ao brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo” (SÃO PAULO, 2015a, p.8).

Neste sentido, os educadores se pautam em uma concepção de infância que considera as crianças em seus direitos e em suas singularidades. Nesta proposta, o planejamento das ações educativas coloca os educadores e as crianças em uma vivência participativa e protagonista. Em que a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais, o brincar, a integração de

saberes de diferentes componentes curriculares e as culturas infantis são elementos indispensáveis às práticas pedagógicas integradoras.

### 2.3.1 A organização dos tempos, dos espaços e dos materiais

Compreendendo que a educação infantil tem como uma das vertentes propiciar vivências acolhedoras, prazerosas e desafiadoras, em que a prática pedagógica tem como princípio respeitar as diferentes linguagens das crianças e tornar estas linguagens em instrumentos potencializadores para a problematização, a compreensão e a conscientização do conhecimento. Deste ponto de vista, é necessário ressaltar a importância que a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais possui para contribuir no desenvolvimento de rotinas prazerosas que despertem o interesse e contribuam para o avanço dos saberes das crianças.

Assim, o espaço escolar deve propiciar o estímulo e a curiosidade para todas as crianças, “independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras”, por meio de atividades lúdicas, brincadeiras, brinquedos e jogos (BRASIL, 2013, p.36).

É possível considerar definições diferentes para os termos: *espaço* e *ambiente*. O termo *espaço* é compreendido pelo “espaço físico”, abrangendo “locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. O termo *ambiente* é compreendido pelo “conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo” (ZABALZA, 1998, p.232).

O autor também defende que o ambiente é definido nas interações que são produzidas neste meio, como as pessoas se relacionam, produzem, criam e dialogam. Pode torna-se tranquilo ou agitado, desafiante ou passivo, interessante ou tedioso, dependendo das intenções em que são geradas. Nessa direção, ele argumenta que:

De modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (ZABALZA, 1998, p.233).

No cotidiano escolar é possível compreender o ambiente a partir de uma estrutura definida em quatro dimensões: **Dimensão física**: contempla o espaço físico da escola, suas

condições estruturais, os objetos e a forma de organização. **Dimensão funcional:** contempla a utilização e a promoção dos espaços, refletindo sobre o desenvolvimento das crianças, no tocante à liberdade, à acessibilidade e à orientação. Resgata o fazer pedagógico pensado, através da multiplicidade de funções dos materiais e dos espaços, assumindo o termo polivalência no ambiente escolar. **Dimensão temporal:** refere-se à organização do tempo, planejado diante dos diferentes espaços, abrange a temporalidade através do ritmo das atividades (velocidade moderado ou rápida). **Dimensão relacional:** compreende as diferentes relações estabelecidas no ambiente escolar com base nos diferentes modos de acessar os espaços (autonomamente ou por orientação), criando normas através do professor ou em diálogo com a turma. Os agrupamentos também são ressaltados, oferecendo diferentes possibilidades de realização de atividades, de maneira, individual, em grupo, duplas e outras formas reunirem as crianças (ZABALZA, 1998).

### DIMENSÕES DO AMBIENTE ESCOLAR



FIGURA 1 – Dimensões do Ambiente Escolar (Zabalza, 1998).

O ambiente escolar não é “algo estático ou que exista a priori”. Ainda que cada elemento tenha sua particularidade é possível considerar a existência da “inter-relação de todos eles”. O ambiente é construído conforme as interações, “por isso, cada pessoa o percebe de maneira diferente” (ZABALZA, 1998, p.235).

Para o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, a criança se relaciona com o ambiente escolar e com as pessoas de forma ativa:

[...] quando as crianças se relacionam ativamente com o mundo das pessoas e dos objetos, elas atribuem sentido e significado às situações vividas, aos objetos que vão conhecendo e, com isso, aprendem e se constituem como pessoas que têm curiosidades, interesses, necessidades de saber. As educadoras e os educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças em suas experiências e descobertas. Nesse sentido, se colocam ao lado dos bebês e das crianças, organizando as condições para que participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses de experiências e descobertas (SÃO PAULO, 2015a, p.44).

Neste sentido, o contexto educacional infantil precisa evidenciar a intencionalidade, as curiosidades e as necessidades das crianças em suas rotinas. Para isso, o planejamento das ações cotidianas, assim como a organização dos ambientes, dos espaços e dos materiais, necessita estar pautado no desenvolvimento de experiências e vivências que contribuam com o avanço dos saberes das crianças. Nas palavras de Bondioli (2004):

Todo professor, ou grupo de professores, empenha-se em tornar a vida cotidiana nos contextos extradomiciliares de educação infantil agradável, motivadora, estimulante, significativa do ponto de vista educativo, e vale-se, para tanto, da própria experiência profissional, da própria criatividade e dos recursos presentes no ambiente dentro dos limites organizacionais de cada escola (horários de abertura, razão numérica educadores/crianças, tempos de presença conjunta de educadores, espaços disponíveis, mobílias, matérias e equipamentos). Todo professor, ou grupo de professores, além disso, é guiado, na concretização da proposta geral, pelas próprias ideias sobre o significado educativo que deve ser atribuído à escola, e com base nelas seleciona e avalia as propostas de atividades e de ações. Além disso, existem práticas educativas difundidas e consolidadas, que são realizadas por hábito, por se mostrarem úteis para as crianças ou para os pequenos alunos: as atividades de aprendizagem, a brincadeira, as rotinas. Enfim, existem estratégias pedagógicas comprovadas, geralmente aprendidas com as colegas mais velhas ou durante a prática do trabalho, de gestão de grupo, de uso dos espaços, de desenvolvimento das atividades. Cada ambiente educativo em particular caracteriza-se pela maneira como o grupo dos professores, baseados nas próprias ideias em matéria educativa e valendo-se de práticas e estratégias consolidadas, utiliza os recursos disponíveis para tornar o ambiente infantil, sereno, estimulante e eficaz do ponto de vista educativo (BONDIOLI, 2004, p.20).

Para Bondioli (2004), o contexto educacional infantil não se realiza na neutralidade, ele converge em uma trama de relações pessoais e interpessoais, de intervenções objetivas e de ações pautadas na subjetividade, na própria experiência profissional e na reflexão de práticas desenvolvidas e consolidadas pelos outros. Assim, a organização e a estruturação de um ambiente educativo revelam uma concepção de infância que foi sendo tecida nestas múltiplas relações individuais, coletivas, internas ou externas.

A concepção de infância estabelecida pelos educadores reflete na ação pedagógica: na maneira como são planejados as atividades e os projetos, na organização, na seleção dos materiais e espaços.

Este processo de organização dos tempos, dos espaços e dos materiais na Unidade Educacional pode ser ressignificado através de ações avaliativas, em que tais aspectos são revistos e observados para o melhor desenvolvimento das práticas cotidianas a serem vivenciadas pelas crianças.

Assim, podemos elencar como um dos instrumentos desta ação a avaliação de contexto institucional, subsidiada através das diretrizes do documento: “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana”<sup>26</sup>, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O documento propõe uma autoavaliação sobre dois principais grandes eixos: as rotinas pedagógicas e a infraestrutura organizacional das unidades educacionais. Ele apresenta referência democrática, pretendendo dar voz e participação a todos os envolvidos neste processo, assim elege com primazia a participação ativa com as crianças, a comunidade e todos os funcionários da Unidade Educacional, bem como a própria Secretaria Municipal de Educação – SME.

Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para o seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo (SÃO PAULO, 2016, p.8).

De maneira mais específica e com uma metodologia própria, ele conduz os envolvidos a avaliar a realidade, elencar as necessidades, elaborar o plano de ação e acompanhar as ações a serem (re)organizadas através de nove dimensões, consideradas no documento como categorias essenciais para a qualidade da educação, a saber: Dimensão 1 - Planejamento e gestão educacional; Dimensão 2 - Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; Dimensão 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; Dimensão 4 - Interações; Dimensão 5 - Relações étnico/raciais e de gênero; Dimensão 6 - Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; Dimensão 7 - Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Dimensão

---

<sup>26</sup> Este documento, com a versão finalizada em 2016 é produto de um processo constituído pela RME-SP (Rede Municipal de Ensino de São Paulo), que pretende fortalecer o processo de avaliação institucional participativo, nos Centros de Educação Infantil – CEI diretos, indiretos e das redes parceiras, no Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI e nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI. Tendo como referência os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique – EI), publicado pelo MEC (Ministério da Educação) em 2009.

8 - Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; Dimensão 9 - Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

Ainda que o documento defina na “Dimensão 6 - Ambientes Educativos: Tempos, Espaços e Materiais” com um conjunto de propostas específicas, avaliou-se relevantes as considerações em que cada dimensão exprime, bem como suas influências no que tange à organização dos tempos, espaços e materiais. Como afirma o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista” (SÃO PAULO, 2016, p.9):

Para que um determinado conceito de qualidade seja explicitado e possa ser concretizado para situações reais do cotidiano, a definição de dimensões de qualidade torna-se necessária. Distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas uma das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas dimensões tocam em aspectos que muitas vezes são comuns. Assim, as dimensões de qualidade procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a viabilizar uma reflexão e discussão coletiva e facilitar a elaboração de um plano de ação que focalize os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados.

Para Campos (2013, p.41), “a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto”, no mesmo sentido em que “as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo”.

Como aponta Zabalza (1998, p.17), a escola de educação infantil possui “laços de relação”, ou seja, ela se constrói através das “conexões” entre a escola, o território e outras instâncias, de maneira a superar as fragilidades e melhorar as condições de “vidas infantis”.

Neste sentido, compreendemos ser importante eleger instrumentos e ações de discussões das práticas, visando à garantia de uma qualidade educativa que converge para a ressignificação do ambiente educativo, na maneira como os espaços, os tempos e os materiais são explorados e vivenciados pelas crianças.

### 2.3.2 O brincar

O brincar é uma atividade primordial para as crianças. É uma das estratégias que contribui para a ampliação do desenvolvimento, pois, a partir da brincadeira, a criança constrói e reconstrói significados através das interações com as outras crianças, dos personagens que imitam<sup>27</sup>, das fantasias que vivenciam e das histórias que reproduzem. Neste

---

<sup>27</sup> “A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade

movimento tão singular e característico da infância, que envolve a realidade e a ilusão, a ludicidade e a convivência com as outras crianças, são construídas as culturas infantis (BRASIL, 2013).

Neste contexto, é possível perceber que a ludicidade permeia veemente o universo infantil, contribuindo para a ressignificação do compartilhamento, do movimento, da curiosidade, da alegria e do imaginário das crianças. “Pelo brincar se pode compartilhar valores culturais e significações, expressar ideias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade” (KISHIMOTO, 2001a, p.9).

Conforme os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, o brincar está vinculado à relação indissociável do cuidar/educar, sendo um dos suportes para o enriquecimento e a apropriação do conhecimento, da natureza e da cultura., da mesma forma que outros suportes: atividades de movimento ocupando os espaços externos da escola, a expressão de opiniões e desejos, o desenvolvimento do imaginário, a diversificação de atividades e de colegas de interações (BRASIL, 2006b).

Na Educação Infantil o brincar pode ter dois objetivos distintos, sendo que no primeiro o brincar é livre e valoriza a socialização e, no segundo, é orientado ou dirigido e valoriza a escolarização ou os conteúdos pré-estabelecidos. Estas concepções se expressam na ação educativa da escola, em que é possível vislumbrar ambientes propícios a construção e a transformação ou a reprodução e a alienação (KISHIMOTO, 2001b).

Para Leontiev (2010, p.119), o desenvolvimento de uma criança no período pré-escolar envolve níveis de relações bastante complexos, um deles está relacionado ao nível de estímulo e motivação que a criança possui diante de uma atividade apresentada. Segundo o autor, a motivação não está ligada “a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades”, mas o que a estimula “é o conteúdo do processo real da atividade dada”. Neste estágio do desenvolvimento uma atividade que gera uma motivação em seu próprio processo é a brincadeira, conforme Leontiev (2010):

No período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto a moldagem da atividade-fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal do desenvolvimento. Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação

---

coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKI, 2010,p.112).

entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente-eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade (LEONTIEV, 2010, p.120).

Leontiev afirma que a brincadeira é parte de uma ação humana e envolve uma importante base para a percepção e a compreensão do mundo e dos objetos no qual os adultos interagem. Este nível de percepção e de compreensão passa a ser ampliado durante a transição do período anterior a pré-escola para a idade da pré-escola. Assim, torna-se um desafio para as crianças dominar e interagir com os objetos que os adultos operam, uma vez que não possuem dominância física e interpretativa para tal. Esta procura de conscientização e aproximação do mundo do adulto em relação aos objetos, ainda que de forma ingênua e singular, envolve novos níveis de integração com os objetos. Sendo que na forma lúdica encontra-se uma forma proveitosa e colaborativa para a compreensão e a abstração deste mundo.

Neste contexto, é possível perceber o valor da brincadeira para o desenvolvimento da criança, bem como sua contribuição para o entendimento, a interação e o domínio da realidade. Para Vygotski (2007, p.118), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. Segundo o autor:

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKI, 2007, p. 122).

Nesta mesma perspectiva, o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” elege a brincadeira como o centro das experiências de ação das crianças com o mundo. Sendo uma linguagem de “aprendizado típica de uma idade e, por isso, essencial e necessária ao desenvolvimento humano” (SÃO PAULO, 2015a, p.60).

### **2.3.3 A integração dos saberes de diferentes componentes curriculares**

Ao considerarmos que as crianças são “produtores de cultura”, torna-se relevante pontuar dois aspectos estancos que sustentam esta perspectiva, o primeiro revela-se na

expressividade infantil, já o segundo permeia no modo como as crianças se relacionam com os outros e com o conhecimento (SÃO PAULO, 2015a, p.54).

As crianças podem se expressar por diversas maneiras, dentre elas, através das brincadeiras, dos desenhos, da comunicação verbal/não verbal, das músicas, das encenações e das danças. Nestas experiências, que fazem parte das culturas infantis, compartilham, dialogam, interagem, reproduzem, constroem e reconstroem com outros pares, sejam eles adultos ou crianças.

Neste *locus* o professor exerce um papel fundamental, o de compreender essas linguagens e de propiciar relações e vivências significativas, favorecendo um ambiente produtivo de sentido e de estímulos para que a curiosidade da criança seja uma das ferramentas que revela o conhecimento.

Conforme Sacristán (1999, p.66-68), no ambiente educativo a ação conduzida pelo professor pode ser compreendida em um fazer pedagógico que dialoga com a “metáfora artística”, em que considera o processo educativo como uma “ação criadora”, pois ao executá-la conta com “a graça e a maestria de quem o conduz”. O professor atua como um artista protagonista de seu fazer pedagógico, no entanto, é um processo que “exige coerência, direcionamento, objetivos e procedimentos adequados”. Neste sentido o professor é “chamado a comprometer-se” diante dos dilemas e dos desafios a serem superados.

Vale ressaltar que o professor da infância também necessita superar as lacunas da formação profissional inicial, que pouco explora as práticas pedagógicas voltadas para as diferentes linguagens infantis, conforme Kishimoto (2002, p.109):

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras. Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas? (apud , KISHIMOTO, 1999).

Ainda sobre as fragilidades de contexto formativo profissional, Kishimoto (2002) exprime a necessidade de os professores compreenderem a construção do conhecimento na Educação Infantil a partir de propostas integradas de ensino.

Para o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, estas propostas integradas de ensino podem ser promovidas a partir de práticas pedagógicas que contribuam para a expressão das múltiplas linguagens das crianças, da interdisciplinaridade como forma de

organização do conhecimento e a promoção de projetos como promotor de propostas investigativas às crianças, em favor de suas curiosidades e motivação para conhecer mais sobre os assuntos abordados (SÃO PAULO, 2015a).

No tocante às múltiplas linguagens, faz-se necessário uma reflexão diante da importância do acesso aos diferentes espaços da escola em seu contexto interno/externo e em fortalecimento das expressões culturais:

[...] o acesso a diferentes espaços (salas, pátios, quadras, parques, bosques, piscinas, bibliotecas, o entorno das Unidades Educacionais, os espaços públicos da comunidade e da cidade) que possibilitem novas experiências, a descoberta, a exploração, o movimento, o contato com diferentes culturas, com diferentes pessoas, a construção de hipóteses, de teorias explicativas sobre as coisas e as diferentes formas de expressão [...] (SÃO PAULO, 2015a, p.49).

Estas explorações em diversos ambientes colaboram para “experiências infantis contextualizadas, de maior significação na vida pessoal e maior envolvimento emocional”, uma vez que a criança tenha liberdade de interagir em tais espaços (OLIVEIRA, 2011, p.229).

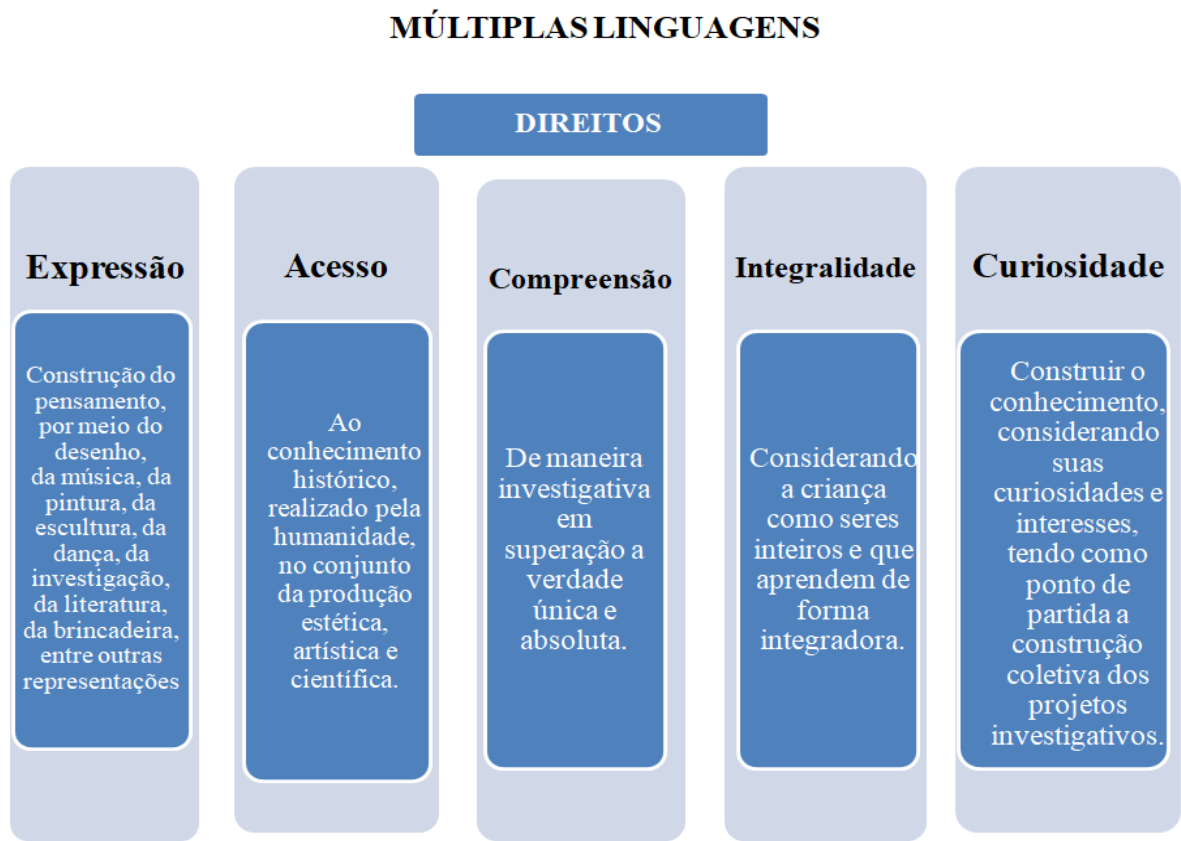
A importância de resgatar a interação em diversos espaços de modo espontâneo se afirma na pedagogia da infância de Froebel, que considera a criança como criativa e que nas suas expressões e intenções em contato com o mundo externo realiza uma rica conexão que envolve a cognição, a emoção e a percepção (GOBBI e PINAZZA, 2014).

Neste sentido, destacamos o desenvolvimento emocional das crianças por fazer parte de sua linguagem e como um modo de expressão e influenciador do seu desenvolvimento:

Não apenas porque nesta etapa do desenvolvimento os aspectos emocionais desempenham um papel fundamental, mas porque, além disso, constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural (ZABALZA, 1998, p.51).

Assim, percebemos a importância do papel dos educadores em constituir ambientes educativos, acolhedores que instiguem a criatividade, a autonomia, os diversos modos de interações nos espaços e com outras crianças ou adultos.

Desta maneira, podemos considerar as múltiplas linguagens como um dos recursos metodológicos para as práticas pedagógicas, seguindo uma vertente rumo aos direitos das crianças nos espaços educativos:



**FIGURA 2** – Múltiplas Linguagens – Direitos das crianças (São Paulo, 2015a).

Neste nível de reflexão, observamos as múltiplas linguagens e dos direitos das crianças, a saber: (1) a expressão dos pensamentos através do estímulo das diversas formas de representações; (2) o acesso ao conhecimento; (3) a compreensão do conhecimento, com base em um percurso investigativo; (4) a integralidade como forma de compreender a criança e o modo de ensino; (5) a curiosidade como mola propulsora para a construção coletiva de projetos investigativos. As questões relacionadas a tais itens tendem a configurar uma preocupação em constituir princípios básicos para que se garanta um ambiente educativo com ênfase no respeito à múltiplas linguagens da infância.

Pautadas nesta perspectiva, Gobbi e Pinazza (2014), contribuem para o debate em relação à promoção de práticas educativas e alertam para alguns importantes desafios a serem superados. Para as autoras, infelizmente, ainda existem percursos pedagógicos capazes de diminuir ou aniquilarem os potenciais das crianças. Outra fragilidade apontada é em relação à compreensão, por parte daqueles que lidam com a infância, sobre a arte, a ciência, a infância e suas linguagens, assim como a falta de credibilidade e estímulo, a capacidade

expressiva e criadora das crianças, culminando em representações estereotipadas e mecanizadas.

No entanto, o fortalecimento de ações formativas e as constantes discussões das práticas educativas dos profissionais que atuam na educação infantil, procurando compreender a “perspectiva integral e integradora”, deixa mais claro a necessidade de investimento nas capacidades das crianças e em suas manifestações e linguagens. (GOBBI; PINAZZA, 2014, p.40).

Outro ponto que merece destaque, em relação ao desenvolvimento das múltiplas linguagens como forma de aprendizagem e de expressão na Educação Infantil, é a linguagem da cultura da leitura e da escrita para as crianças. Um tema que gera muitas discussões e diversos significados (SÃO PAULO, 2015a).

Como aponta Oliveira (2011, p.232):

A ênfase no trabalho com diferentes linguagens como recurso básico de desenvolvimento na educação infantil suscita ainda a questão do aprender a ler e escrever em uma nova ótica. Cada dia mais os professores têm buscado compreender as condições do contexto de aprendizagem propícias ao aprendizado, já desde cedo, da linguagem escrita, vista como objeto cultural com funções e propriedades específicas que serve como suporte de ações e trocas sociais.

Assim, a criança pode evoluir no processo de letramento, pois é inegável que a criança desde pequena já interage com o mundo simbólico da cultura letrada em seus mais variados suportes. Para tanto, “não se discute mais se a educação infantil deve ou não ensinar a ler, mas como o fará” (OLIVEIRA, 2011, p.233).

Ao considerarmos a escrita e a leitura como um “instrumento cultural completo”, é preciso buscar práticas pedagógicas que não se restrinjam a uma apresentação fragmentada e simplificada, mas que converjam para o sentido social que a escrita representa (SÃO PAULO, 2015a, p.61).

Assim, a prática pedagógica vai além do treino da escrita e da relação entre o som e a letra, colabora para a formação de futuros leitores e escritores que compreendem o sentido do que estão lendo ou escrevendo. Os ambientes educativos fortalecem esta ação quando possibilita a convivência das crianças com os mais variados gêneros textuais, as linguagens verbais, as músicas, as dramatizações, as representações artísticas, entre outras (OLIVEIRA, 2011).

Neste sentido, a integração dos saberes de diferentes componentes curriculares pode ocorrer através da “interdisciplinaridade para promover igualdade na apresentação das diversas linguagens ou áreas de conhecimento” (SÃO PAULO, 2015a).

Tal integração pode ser considerada como uma abordagem metodológica que colabora para “um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento”, em que o seu desenvolvimento contempla a organização coletiva, por parte da pedagogia dos projetos investigativos (BRASIL, 2013, p.28).

Desta maneira, podemos considerar que na educação infantil o trabalho pedagógico realizado com o desenvolvimento dos projetos investigativos parte do pressuposto de considerar a curiosidade das crianças como elemento fundamental para a construção deste percurso educativo, como afirma Barbosa (2008):

Os projetos permitem criar, sob a forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo (BARBOSA, 2008, p.30).

Assim, o trabalho organizado nesses moldes pode promover uma participação ativa e horizontal entre crianças/crianças e crianças/professor, em que os objetos de interesse apresentado pelo grupo podem ser cada vez mais aprofundados e ampliados, em uma dinâmica dialógica, construtiva e significativa.

#### **2.3.4 As culturas infantis**

Na perspectiva de um Currículo Integrador, a infância é reconhecida como uma construção sócio-histórica, em que as crianças são sujeitos de direitos que interagem com o meio e com os outros e que são capazes de construir suas histórias e culturas infantis (SÃO PAULO, 2015a).

As relações de interação se desenvolvem em diversos grupos que fazem parte do seu convívio, sejam eles constituídos por os seus pais ou responsáveis e outros membros da família, colegas da escola, professores ou outros adultos. No entanto, o modo como as interações acontecem se difere em um contexto histórico e social, influenciando no processo de construção do conceito de infância e culturas infantis.

Assim, para a compreensão do conceito de infância e suas culturas, uma contextualização importante de ser contemplada fundamenta-se nos estudos do historiador francês Phillippe Ariès (2011). Suas descrições ressaltam as relações entre os adultos e as crianças nos diferentes âmbitos sociais: família, comunidade e escola.

Até por volta do século XII a infância não era retratada. Concluindo-se que os homens desta época “não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade”, assim o autor revela que para aquele momento a infância era apenas um “período de transição a ser ultrapassado e cuja lembrança também era perdida” (ARIÉS, 2011, p.18). Assim, a desvalorização, a exclusão, a insensibilidade e as fragilidades nas relações sociais eram latentes, uma vez que as crianças não eram consideradas como sujeitos de direitos que necessitavam de cuidados, de assistência, de educação e de serem compreendidas em suas especificidades. A criança daquela época era enraizada no mundo adulto, pois migrava para tal esfera assim que se tornava independente fisicamente. Sua identidade era ofuscada, pois não se diferenciavam dos adultos, a começar por suas roupas que eram iguais, só que em tamanhos diferentes, como afirma Postman (1999).

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÉS, 2011, p.28).

Neste período, começa a ocorrer o afastamento da criança do mundo adulto, delineando uma infância mais convencional ao nosso tempo. Destaca-se algumas mudanças no comportamento entre os adultos e as crianças, o primeiro deles é que a criança passa a ser notada pelo seu grupo familiar com sentimentos de “bajulação”, a criança passa a ser considerada como “engraçadinha”. Ainda que esta relação não favoreça uma melhor integração e desenvolvimento, é possível considerar uma superação entre a invisibilidade infantil que antes era preponderante. Já o segundo comportamento diz respeito à separação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, tal comportamento passa a preservar as crianças de episódios, palavras, gestos, atitudes e reações de maneira mais censurada, em favorecimento de uma relação mais preservada e preocupada com a moralidade. O terceiro comportamento é com relação aos trajes das crianças que passaram a ser vestidas conforme a sua idade e não mais como os adultos. O quarto comportamento é em relação aos jogos e as brincadeiras, antes não havia distinção para os adultos e as crianças, todos brincavam e compartilhavam dos mesmos jogos até mesmo os jogos de azar, no entanto, a ideia de

preservação da criança permeou foi estendida a este aspecto e novas condicionantes foram surgindo, como o abandono de alguns jogos e a transformação de algumas brincadeiras pelo “esporte” (ARIÈS, 2011).

Diante do exposto, o autor retrata algumas considerações importantes sobre as influências de caráter social e econômico, destacando a vulnerabilidade que as crianças pobres sofriam:

Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras. (ARIÈS, 2011, p.41).

Portanto, a infância mais identificada com a vida real não atingia as crianças menos favorecidas economicamente, que naquela época eram os filhos dos camponeses e dos artesãos, que continuavam em um ambiente com relações sociais desfavoráveis às suas necessidades e fragilizadas na percepção de suas individualidades. Ao contrário do que acontecia com os filhos dos nobres e burgueses.

Mesmo com os avanços no diálogo sobre a infância, a questão das desigualdades ainda se faz presente na nossa sociedade contemporânea e o seu caminhar recupera um passado incapaz de lidar com o contexto infantil. Assim, Kramer (1999, p.272) enfatiza que “as crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos”, sendo influenciadas pelos aspectos “econômico, religioso e intelectual” que as cercam (POSTMAN, 1999, p.66).

Partindo dessas considerações em relação às influências que repercutem nas vivências das crianças, vale ressaltar o movimento dos intelectuais e dos moralistas do século XVII. Suas percepções consolidaram uma nova particularidade do sentimento da infância, sendo refletida na educação até o século XX. Suas marcas revelavam uma intenção em compreender, moldar e educar a criança através dos princípios da psicologia e da moralidade. Este movimento transcendeu o modo como as famílias tratavam as crianças, que na época eram imbuídas de um sentimento de “paparicação”. A partir das influências dos moralistas, o tratamento da criança pela família passa a ser mais disciplinador e racional (ARIÈS, 2011).

[...] começam a se impor as virtudes de caráter social – a polidez, a postura, o rendimento, a civilidade – e não tanto as virtudes cristãs – fé, esperança, caridade. As ordens religiosas passam a se definir em termos de funções sociais, mais do que eclesiais. O que ocorre, ao par de uma laicização do pensamento, é uma politização dos comportamentos tradicionais (em princípio as mesmas idéias, as mesmas ações, as mesmas instituições), que articula forças, contratos e valores comuns, os quais ao

se inscreverem em uma nova ordem ou organização social, adquirem outras significações (SMOLKA, 2002, p.105).

De caráter civilizatório, as crianças eram introduzidas em um mundo cada vez mais normatizado e com parâmetros homogêneos. Estas imposições também moldaram as escolas e os colégios da Idade Média e se preservaram por um longo tempo. Vale considerar que a escolarização da época não separava seus alunos por idades. Sendo naturalizado o encontro de crianças pequenas com adultos. Esta organização propiciava um ambiente desfavorável à construção de conhecimentos, não considerando as particularidades dos grupos, uma vez todos participavam das mesmas leituras e ensinamentos. Contudo, durante o século XVIII, a aversão por este costume passa a constituir um novo conceito de diferenciação das idades e períodos de escolarização (ARIÈS, 2011).

Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava a sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7º ano. Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade da entrada para as três classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância que durava até 9-10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade (ARIÈS, 2011, p.114).

A consolidação de uma nova organização escolar por idades cessou a inserção de crianças pequenas no colégio, por serem consideradas como frágeis e incapazes. E a primeira infância prolongou-se até os 10 anos de idade. Ressalta-se que a disciplina rigorosa, a hierarquização e o autoritarismo eram a base dessa escolarização.

Neste contexto educativo, é importante ressaltar o enfraquecimento de tal perspectiva ao longo dos anos. Uma narrativa contemporânea foi se consolidando através de uma concepção de formação com bases sociais, éticas e psicológicas.

Friedmann (2013) pontua que atualmente a infância é compreendida de forma multidisciplinar, envolvendo o contexto histórico, antropológico e das ciências humanas, como a psicologia, a educação, a medicina e a neurociências. Também é possível observar reflexões geradas nas culturas infantis como resultado das influências da tecnologia, das mídias e do marketing.

Para tanto, a Educação Infantil caminha para a garantia de que “as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens” e para o reconhecimento “de que o mundo

no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas” (BRASIL, 2013, p.93).

**CAPÍTULO 3.**  
**METODOLOGIA:**  
**CAMINHOS E CONTEXTOS**

## CAPÍTULO 3. METODOLOGIA: CAMINHOS E CONTEXTOS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

**Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*.**

Neste capítulo, buscamos apresentar a metodologia com base na abordagem qualitativa, com o objetivo de desvelar as percepções e as ações dos educadores diante dos fundamentos que norteiam o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

Procuramos descrever o cenário da pesquisa, explicitando uma breve contextualização sobre a região e a comunidade de Cidade Tiradentes, situada na zona leste da capital de São Paulo. Apresentamos a caracterização da Unidade Educacional pesquisada, tendo como foco, a organização dos tempos, dos espaços e as especificações do currículo desenvolvido.

### 3.1 Caminhos metodológicos: fundamentos

Por se tratar da Unidade Educacional na qual eu atuo, procuramos desenvolver na pesquisa o “estranhamento”, com uma reflexão contínua da minha parte para “transformar o familiar em estranho” (ANDRÉ, 2000, p.43). Assim e diante dos dados e das observações interpretadas, enfatizamos a relevância de se realizar esforços para transpor as possíveis ocorrências de seleções subjetivas.

Neste contexto, também é possível considerar que a realidade da escola possui influências no seu cotidiano, em suas relações intrínsecas e extrínsecas, de contexto social, político e histórico. Neste sentido, torna-se passível de controvérsias, no entanto, buscamos refletir sobre as suas principais marcas e singularidades, segundo André (2000):

O estudo cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (ANDRÉ, 2000, p. 39).

É importante considerar os fenômenos através da relação à totalidade à qual é pertencente. Evitando o isolamento do objeto e seguir para uma linha interpretativa dentro do

contexto. “Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram” (GAMBOA, 2000, p.101). Explorando o sentido não revelado das considerações imediatas, transpondo de uma visão rasa para o alcance da “essência dos fenômenos” (CHIZZOTTI, 2003, p.78).

Em fortalecimento da práxis<sup>28</sup>, no exercício da função de Coordenadora Pedagógica da PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo, destacamos as atribuições segundo o Decreto nº 54.453, de 10/10/2013:

Art.10 - O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

IX – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X – acompanhar e avaliar o processo de avaliação nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico.

Por considerar o valor reflexivo consciente da minha atuação de Coordenadora Pedagógica, torna-se possível avaliar e acompanhar as rotinas pedagógicas estabelecidas no ambiente educativo. Assim, consideramos como referência uma análise intencional a partir da problematização da prática, estreitando os laços entre a formação acadêmica e o cotidiano escolar, contribuindo para o alcance de novos rumos e em benefício de uma atuação qualificada. Assim, é possível perceber os benefícios desta atuação, considerando a imersão diária no cotidiano da escola, contribuindo para a percepção e a pesquisa dos acontecimentos.

Por isso, delimitamos a pesquisa na Unidade Educacional de Educação Infantil do Município de São Paulo, na região de Cidade Tiradentes, na zona leste da capital de São Paulo. Para fazer parte desta investigação contamos com um grupo de cinco professores, que realizaram adesão voluntária à pesquisa. O único critério utilizado para a participação na pesquisa foi o tempo de atuação na escola pesquisada, sendo estabelecido o mínimo de um ano de atuação na Unidade Educacional.

---

<sup>28</sup> Segundo Freire, a práxis está relacionada com ação-reflexão-ação, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.14).

A razão de tal escolha visa à garantia de uma amostra a ser analisada, não pretendendo generalizar os resultados, mas aprofundar a compreensão das temáticas (organização dos tempos, espaços e materiais, a importância do brincar, a integração dos saberes de diferentes componentes curriculares e as culturas infantis) que temos o objetivo de pesquisar.

Por razões de confidencialidade do estudo, os sujeitos serão referenciados por P1, P2, P3, P4 e P5.

Construímos um questionário aberto como instrumento de coleta de dados, tendo como intenção traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas específicas. A escolha por questões abertas possibilita aos sujeitos da pesquisa uma maior liberdade para a construção das respostas. Sendo possível perceber que o uso do questionário contribui para a coleta das informações frente às realidades, pois oportuniza o resgate das opiniões, os valores, os interesses, os anseios e as expectativas dos envolvidos no estudo (GIL, 2008).

O questionário inicia-se com uma nota explicativa, que evidencia a “natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p.100). Também é informado que a identidade do professor/pesquisado será preservada, sendo comunicado a preocupação em descrever um nome fictício em favor do anonimato.

Em relação à elaboração das perguntas, procuramos formular questões de “maneira clara, objetiva, precisa, em linguagem acessível ou usual do informante” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p.107). Sendo que no primeiro contexto de perguntas, evidenciamos apurar os dados de nível pessoal e profissional: 1. Nome<sup>29</sup>; 2. Sexo; 3. Formação; 4. Idade; 5. Tempo de atuação no Magistério; 6. Tempo de exercício na “Escola Vida”.

No segundo bloco de perguntas nos preocupamos em levantar dados de relevância pedagógica em consonância com a pesquisa, no formato de quatro questões: (1) Como você organiza os tempos, espaços e materiais em sua escola? (2). Torna-se relevante o brincar em sua escola? (3) Como você compreende a integração de saberes de diferentes componentes curriculares no planejamento escolar? (4). As culturas infantis são respeitadas em sua escola?

As perguntas foram elaboradas com o objetivo de desvelar, na perspectiva dos professores, as concepções imbricadas no “Currículo Integrador”, tendo como foco as temáticas como a organização dos tempos, espaços e matérias, a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares e as culturas infantis com todos

---

<sup>29</sup> Serão referenciados por P1, P2, P3, P4 ou P5.

estes aspectos em constante diálogo. As perguntas de caráter descritivo pretendem permitir ao professor/pesquisado expor suas opiniões de modo mais flexível e abrangente. O modelo do questionário encontra-se disponibilizado na íntegra no Anexo C.

### 3.2 Contexto da pesquisa

O cenário da pesquisa compõe o contexto escolar de uma escola pública da cidade de São Paulo, localizada na região de Cidade Tiradentes. A Unidade Educacional atende o público da Educação Infantil, com idades de 4 a 5 anos. A investigação apresenta o levantamento das características do contexto externo e interno da escola com o objetivo de enriquecer a compreensão da realidade a ser pesquisada. No nosso trabalho e como já dito anteriormente, a escola se chamará “Escola Vida”.

O distrito da Cidade Tiradentes possui o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, a maioria deles construída na década de 1980 pelas COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo) e CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo). Em relação às moradias, também existe a “Cidade Informal”, constituída por favelas e pelos loteamentos clandestinos e irregulares, denominada por alguns como áreas de invasões. A Cidade Tiradentes<sup>30</sup> possui uma população de 211.501 mil habitantes (censo 2010) em um único distrito. À alta concentração populacional, 14.100 hab./Km<sup>2</sup>, é acrescida uma das maiores taxas de crescimento da cidade de São Paulo e possui graves problemas sociais. Em que 8.064 famílias encontram-se em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade. A região não oferece muitas oportunidades de emprego, tornando-a um bairro “dormitório”, pois leva a maioria dos moradores a se descolarem para outras regiões em função do seu trabalho<sup>31</sup>.

Nesta área periférica de São Paulo, a “experiência urbana é calçada fundamentalmente pela segregação socioespacial” em que as pessoas precisam se descolar “pela cidade no trajeto

---

<sup>30</sup> **Bairros da Cidade Tiradentes:** Fazenda do Carmo, Vila Hortência, Prestes Maia, Inácio Monteiro, Vilma Flor, Sítio Paiolzinho, Vila Yolanda, Dom Angélico, Sítio Conceição, Castro Alves, Vila Paulista, Santa Etelvina II B, Jardim Souza Ramos, Jardim Maravilha, Barro Branco, Jd. Pérola, Jd. Vitória, Jd. 3 Poderes, Santa Etelvina I A, Santa Etelvina VII A (Setor G), Santa Etelvina II A, Santa Etelvina III A, Santa Etelvina IV, Morro Disso e Gráficos.

<sup>31</sup> Dados extraídos conforme o site da PREFEITURA REGIONAL CIDADE TIRADENTES. **Histórico – Cidade Tiradentes: O bairro que mais parece uma cidade.** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/cidade\\_tiradentes/historico/index.php?p=94](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/cidade_tiradentes/historico/index.php?p=94). Arquivo capturado em 20 de julho de 2017.

trabalho-moradia ou mesmo quando da procura de serviços somente oferecidos em bairros melhor estruturados”. Assim, é possível destacar que os moradores destas regiões enfrentam “dificuldades no mercado laboral, no acesso a serviços públicos de qualidade, nas opções de lazer e cultura” (D’ANDREA, 2013, p.139).

Conforme dados do Observatório Cidadão Rede Nossa São Paulo<sup>32</sup>, em 2016, a Cidade Tiradentes contou com 11 unidades básicas de atendimento em saúde, 5 Centros culturais, espaços e casas de cultura. Em relação às matrículas efetuadas e as vagas solicitadas na Educação Infantil (pré-escolas em escolas municipais), possuía um percentual de 99,98% de atendimento.

O distrito de Cidade Tiradentes possui 19 escolas públicas estaduais, 122 escolas públicas municipais e 4 escolas particulares, com diversas etapas de ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos.

**TABELA 1** – Escolas do Distrito de Cidade Tiradentes

Escolas Estaduais	Quantidade
Ensino Fundamental I	6
Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio	4
Ensino Fundamental II e Médio	2
Ensino Fundamental I, II, Médio e Ed. Jovens e Adultos	3
Ensino Fundamental II, Médio e Ed. Jovens e Adultos	4
<b>Total</b>	<b>19</b>
Escolas Municipais	Quantidade
CEI – Centro de Educação Infantil <sup>33</sup>	77
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil	19
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental	18
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Ed. Jovens e Adultos	4
EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Escola Técnica de Saúde Pública	1
CEU – Centro de Educação Unificado	2
<b>Total</b>	<b>122</b>

(continua)

**TABELA 1** – Escolas do Distrito de Cidade Tiradentes

<sup>32</sup> Dados extraídos conforme o site da REDE SOCIAL BRASILEIRA POR CIDADES JUSTAS E SUSTENTÁVEIS. **Observatório Cidadão Rede Nossa São Paulo - Cidade Tiradentes**. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/cidade-tiradentes>. Arquivo capturado em 13 de agosto de 2017.

<sup>33</sup> CEI – Centro de Educação Infantil, incluindo a Rede Direta, Rede Parceira Indireta e Rede Parceira Particular.

(continuação)	
Escolas Particulares	Quantidade
Educação Infantil	2
Educação Infantil, Fundamental I e II	1
Educação Infantil, Fundamental I, II e Médio	1
<b>Total</b>	<b>4</b>
<b>Número Total de Escolas</b>	<b>145</b>

(conclusão)

**Fonte:** Adaptada com base nos dados do Governo do Estado de São Paulo - Secretaria da Educação<sup>34</sup>

No território de Cidade Tiradentes, é possível perceber o número expressivo de escolas públicas municipais, em especial as CEIs (Centros de Educação Infantil). Sendo esta região a mais privilegiada entre todos os distritos municipais da cidade de São Paulo, em termos de número de oferta de matrículas às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade.

### 3.3 Perfil da escola e dos sujeitos da pesquisa

A “Escola Vida” possui dois parques infantis, uma área externa cimentada com diversas pinturas no chão que representam pistas de corridas para brincadeiras com motocas e amarelinhas. Neste espaço, também é possível realizar pinturas no azulejo e atividades como circuitos e jogos cooperativos. A escola também conta com uma quadra aberta e uma brinquedoteca ampla e colorida, projetada com diversas áreas, como: fantasia, cozinha, beleza e casinha.

Os espaços externos são arborizados, privilegiando momentos de contação de histórias e piqueniques. No quesito acessibilidade, a escola não possui rampas de acesso e nem elevadores.

As 535 crianças matriculadas são divididas em 16 turmas, sendo oito turmas para a Educação Infantil I<sup>35</sup> e oito turmas para a Educação Infantil II. A escola funciona em dois turnos, de manhã das 7h às 13h e a tarde das 13h às 19h.

<sup>34</sup> Dados extraídos e adaptados em forma de tabela conforme informações do site do GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index\\_escolas\\_pesquisa.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_escolas_pesquisa.asp) Arquivo capturado em 13 de agosto de 2017.

<sup>35</sup> As Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, são destinadas ao atendimento de crianças dos agrupamentos Infantil I e Infantil II, na faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos completos.

A equipe da Unidade Educacional conta com 50 funcionários, sendo 30 professores, 4 auxiliares técnicos de educação, 2 agentes escolares, 5 funcionárias terceirizadas da limpeza, 3 funcionárias terceirizadas da cozinha, 2 vigias, 1 estagiária do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão) – Programa “*Aprender sem Limites*” e 3 funcionárias da Equipe Gestora.

**TABELA 2** – Equipe de funcionários e carga horária

Função	Número de funcionários	Carga horária semanal
Professor - JBD <sup>36</sup>	14	30 horas-aula
Professor - JEIF <sup>37</sup>	16	40 horas-aula
Auxiliar Técnico de Educação	04	40 horas
Agentes Escolares	02	40 horas
Auxiliar de Limpeza – Terceirizada	05	44 horas
Auxiliar de Cozinha – Terceirizada	03	44 horas
Vigia	02	40 horas
Estagiária – CEFAI	01	20 horas
Diretor	01	40 horas
Assistente de Diretor	01	40 horas
Coordenador Pedagógico	01	40 horas
<b>Total</b>	<b>50</b>	

**Fonte:** Adaptada com base nos dados do PPP – Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional

Para fazer parte desta pesquisa contamos com um grupo de cinco professores. Em relação ao perfil dos professores pesquisados, observamos a predominância do gênero feminino, pois dos cinco pesquisados nenhum é do sexo masculino. Vale ressaltar que a “Escola Vida” conta com 30 professores e apenas 1 é do sexo masculino. Tal profissional possui menos de um ano de atuação na escola pesquisada.

A questão do gênero na profissão apresenta raízes históricas no tocante aos profissionais da educação infantil. A função de professor de educação infantil vem sendo tradicionalmente exercida, em sua maioria, por mulheres, sendo voltada para uma relação social que converge ao papel maternal e doméstico.

<sup>36</sup> A Jornada Básica do Docente - **JBD** corresponde a 30 (trinta) horas-aula semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência e 05 (cinco) horas-atividade; destas, 03 (três) a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 02 (duas) em local de livre escolha.

<sup>37</sup> A Jornada Especial Integral de Formação - **JEIF** corresponde a 40 (quarenta) horas-aula semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência e 15 (quinze) horas adicionais; destas, 11 (onze) a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 04 (quatro) em local de livre escolha. As horas-atividade e horas adicionais são destinadas às atividades de formação profissional, com vistas à elaboração e qualificação de práticas educativas, voltadas ao cotidiano escolar.

No entanto, a necessidade de romper com estes vínculos estereotipados é manifesta. Para tanto, é necessário o fortalecimento do papel dos educadores e das educadoras, colaborando para extinguir, ações e julgamentos discriminatórios, caminhando além do “aspecto afetivo e de obrigação moral” para a valorização de todos os profissionais que se dedicam ao atendimento das crianças (KRAMER, 2002, p.125).

Manter um diálogo com a comunidade é uma das estratégias para a compreensão e valorização dos profissionais, como resgata o documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (2016):

5.3.1 A equipe gestora, os educadores e educadoras discutem com as famílias o caráter positivo e a importância de termos profissionais da educação do sexo masculino atuando plenamente com os bebês e as crianças pequenas? (SÃO PAULO, 2016, p.47)

Diante de tais perspectivas, o homem pode contribuir de forma positiva na ação educativa com as crianças pequenas, ampliando as relações de socialização e legitimando o trabalho competente e profissional que exerce.

**TABELA 3** – Perfil dos professores pesquisados

	Sexo	Formação	Idade	Tempo de atuação no magistério	Tempo de exercício na “Escola Vida”
P1	F	Pedagogia e Ciências Biológicas	30	7	2
P2	F	Magistério e Pedagogia	43	20	10
P3	F	Pedagogia	26	3	2
P4	F	Letras	44	23	8
P5	F	Letras e Pós-graduação em Gestão Escolar	40	20	15

Na tabela 3, resgatamos as características profissionais das professoras envolvidas na pesquisa. Há um número expressivo de professoras na faixa etária entre 40 e 44 anos. As duas professoras mais novas estão na faixa etária entre 26 e 30 anos de idade.

O tempo de atuação no magistério conduz a um perfil de professoras experientes, em que 3 professoras possuem entre 20 a 23 anos na carreira docente. O menor tempo de atuação profissional é de 3 anos e o tempo médio na carreira do magistério é de 7 anos para uma professora. Em relação à formação profissional, todas possuem nível superior, em Pedagogia ou em Letras, e uma delas cursou pós-graduação.

O tempo de exercício na “Escola Vida” se fixou para a maioria das professoras entre 8 e 15 anos. Tais dados nos levam a compreender um perfil de professoras com uma experiência sólida na escola pesquisada.

Para García (1999), a questão da experiência ou prática docente pode ser compreendida através das relações do desenvolvimento das pessoas adultas. Em que não se restringe a um coletivo de características homogêneas, mas amplia-se para diferentes etapas de maturidade profissional e pessoal.

Assim, o trabalho docente se constitui por uma complexidade de significados, interações, relações de poder e de convivência, configurando em ações que não se limitam na natureza de fomentar o conhecimento, como afirma Feldmann (2009):

O ofício docente tem sido compreendido, muitas vezes, apenas por sua dimensão técnica, esquecendo-se que o professor não pode ser entendido à margem de sua condição humana. Não se pode discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental, desconsiderando-se a importância da sua identidade pessoal e profissional no processo educativo. Discutir a ação dos professores na contemporaneidade é refletir sobre as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola (FELDMANN, 2009, p.78).

### 3.3.1 Os tempos e os espaços da Unidade Educacional

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento. Assim, é preciso que o espaço seja versátil para propiciar as modificações necessárias em favor das atividades planejadas para uma vivência efetiva. O espaço deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos.

Para consolidação das ações planejadas, as propostas pedagógicas deverão prever condições para o trabalho coletivo, do mesmo modo que para a organização de materiais, deverão prever espaços e tempos que reflitam numa ação educativa em sua integralidade (BRASIL, 2010). Compreendendo a indivisibilidade das diversas dimensões possíveis, entre elas, a motora, a afetiva, a cognitiva, a linguística, a ética, a estética e a sociocultural da criança. Bassedas (1999) afirma que:

A utilização do espaço, a organização do tempo, os critérios para mudar de grupo, dependem, então, daquilo que se quer conseguir e dos meios de que se dispõe para alcançá-lo. Nessa perspectiva, é preciso entender a tarefa do planejamento, tanto no aspecto coletivo quanto na sua parte mais individual (BASSEDAS, 1999, p.112).

Assim, a organização dos tempos e dos espaços da escola deverão respeitar as “diferentes necessidades das crianças e estar de acordo com a realização das diversas atividades que lhes são propostas” (BASSEDAS, 1999, p.110). Aprimorando as ações para a construção da autonomia da criança ao prever que recursos como os materiais variados e a organização dos ambientes são instrumentos potencializadores na constituição de vivências interessantes e criativas.

A Unidade Educacional pesquisada possui 16 turmas, divididas em 2 períodos. O primeiro período é o da manhã, com o horário das 7h às 13h e o segundo período é o da tarde, com o horário das 13h às 19h.

Os horários de alimentação são fixos e divididos em dois períodos, para os alunos do período da manhã, segue com um cardápio de lanche e de almoço e para os alunos do período da tarde, segue o cardápio de almoço e de lanche.

Os horários de higiene seguem antes das refeições e os horários de escovação seguem após o horário de almoço.

Há de se lembrar que os horários dos professores com as crianças seguem em três períodos. No primeiro período da manhã, das 7h às 11h; no segundo período do intermediário, das 11h às 15h<sup>38</sup>; no terceiro período da tarde, das 15h às 19h. Assim, as crianças possuem dois professores regentes, pois elas mantêm um horário de 6 horas diárias na escola e os professores seguem um horário de 4 horas diárias com elas. As 13 turmas da EMEI possuem dois professores regentes diferentes, as outras 3 turmas possuem as mesmas professoras desde o horário da entrada até o horário da saída, pois estas profissionais possuem dois cargos na mesma escola.

Os professores que possuem regência no período intermediário privilegiam uma rotina voltada para a alimentação e a higienização e dificilmente conseguem contemplar uma prática pedagógica voltada em outros ambientes da escola, como o parque, a área externa ou a brinquedoteca.

---

<sup>38</sup> Os professores regentes do período intermediário oferecem uma rotina pedagógica nas “pontas” dos períodos, ou seja, lecionam para dois públicos alvos de crianças, para as turmas da manhã das 11h às 13h e para as turmas da tarde das 13h às 15h.

Nos outros períodos é possível observar uma rotina pedagógica que contempla:

- Aprendizagem de ações de cuidado, convivência com outras crianças e adultos. As crianças são estimuladas a desenvolverem a autonomia em relação a sua capacidade de cuidar de si, de se conhecer e de conviver com os seus pares. Também são estimuladas a cuidarem dos ambientes da escola.
- Apreciação de brincadeiras de faz de conta utilizando-se de diferentes linguagens: musical, verbal e corporal. As crianças aprendem jogos de regras, ampliando a compreensão de regras e comportamento. Participam de brincadeiras tradicionais e utilizam brinquedos diversos.
- Realização de atividades de movimentos, gestos e danças, ampliando o domínio do próprio corpo e avançando nas diferentes competências motoras das crianças.
- Brincadeiras com as palavras utilizando-se de parlendas, cantigas, rimas e adivinhas. As crianças apreciam narrativas literárias para o desenvolvimento de comportamento leitor e ampliação do repertório discursivo. Utilizam a escrita do nome próprio e outras escritas infantis, tendo os professores como escriba. São estimuladas a expressarem oralmente suas ideias e opiniões em rodas de conversas.
- Apreciação de informações sobre fenômenos da natureza, meio ambiente, costumes de sua cultura e de outras culturas. As crianças são estimuladas a formularem perguntas com base em suas curiosidades. Exploram e experimentam brincadeiras e tipos de alimentação de outras culturas.
- Reflexão sobre situações de contagem, posicionamento dos números, quantidade, dias do calendário, mês e ano. As crianças exploram os espaços para definirem trajetos. Interagem na utilização de relações de igualdade e desigualdades: maior, menor, mais, menos, juntar, avançar, tirar e repartir.
- Exploração da expressividade através das artes visuais, música e encenações. As crianças são estimuladas a criarem, utilizando a expressão corporal, oral, sonora e registros gráficos.

O espaço físico da escola apresenta boa estrutura, é perceptível o zelo pela limpeza dos ambientes, bem como o investimento em manutenção. As paredes internas e externas são coloridas e retratam figuras infantis, procurando o resgate da diversidade das múltiplas etnias,

a figura da criança negra é representada como apoio e fortalecimento da identidade, tendo em vista que a maioria das crianças da Unidade Educacional possuem essa etnia.

As oito salas da escola são amplas, possuem mesas e cadeiras por agrupamentos de quatro crianças, assim o trabalho em grupo e as relações de convivência são fortalecidos. Possuem um cantinho para leitura, com livros paradidáticos à disposição das crianças. Os brinquedos como: blocos lógicos, blocos de montar e kits de encaixe diversos ficam disponíveis em caixas, que são utilizadas em forma de rodízio entre os professores.

O nível de assiduidade/frequência das crianças é alto, em média, das 35 crianças matriculadas, de 30 a 32 são frequentes. Os maiores problemas de falta estão relacionados às doenças típicas das crianças e as transferências por conta de mudança de localidade.

A Unidade Educacional conta com dois parques externos com balanças, gangorras, escorregadores, casinha e trepa-trepa. Nos finais de semana a comunidade utiliza esses espaços, porém sem os devidos cuidados, o que acarreta um grande desafio para a manutenção e fortalecimento do senso de pertencimento e cuidado.

O pátio é utilizado como refeitório com mesas coloridas, decoradas com vasinhos de flores, o que remete ao um ambiente acolhedor.

A área externa é ampla oferecendo possibilidades em ações de trabalhos lúdicos, corporais e esportivos. Possui uma parede de azulejos que é utilizada para representações artísticas com tinta e pincéis.

É possível realizar atividades na quadra, que não é coberta, mas oferece um ambiente com recursos para propostas de atividades ao ar livre.

Os banheiros das crianças possuem vasos sanitários próprios para a idade delas, com papel toalha e sabonete líquido à disposição e ao alcance.

A brinquedoteca possui locais em que é possível brincar com fantasias, bonecas, bonecos, carrinhos, dinossauros, ferramentas de construção, kit de cozinha, kit de médico e kit de beleza. O ambiente é colorido, com som ambiente e possui um amplo espelho fixado na parede.

A sala dos professores tem computador com acesso à internet e impressora disponível. Também possui um pequeno espaço com pia, micro-ondas e geladeira, estes recursos favorecem nos momentos de refeição uma melhor comodidade.

É possível também contar com um espaço de formação, recentemente reformado, possui computador com acesso a internet e um acervo de livros relacionados à área da educação.

A escola tem um espaço para a secretaria e duas salas para a equipe gestora, uma para a coordenadora pedagógica e a outra para a diretora e a assistente de diretor. Estes espaços são interligados um ao outro o que facilita a comunicação e o trabalho coletivo.

### 3.3.2 As crianças e os professores da escola

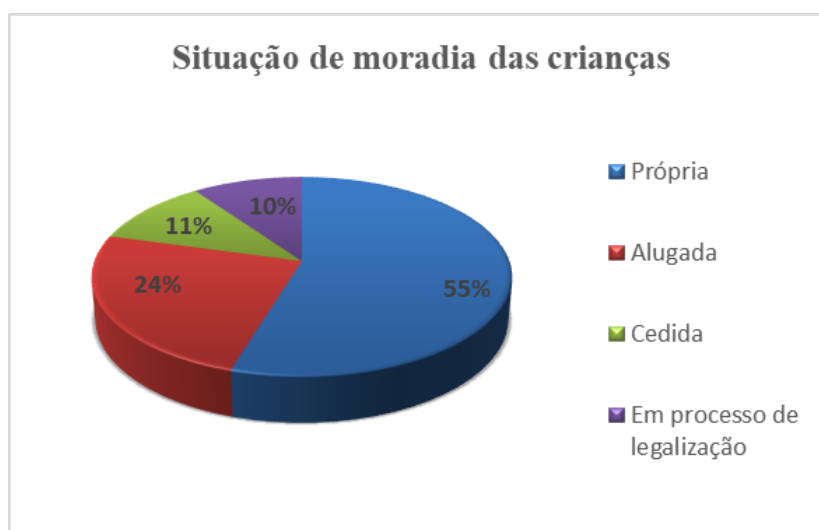
O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional pesquisada contém informações sobre o perfil da comunidade escolar, incluindo dados relevantes sobre as especificidades sociais e econômicas das crianças e dos seus familiares. O documento também resgata informações sobre os professores, como o nível de formação, estado civil e idade.

Com base nestes dados, percebemos que a “Escola Vida” possui 535 crianças<sup>39</sup> matriculadas, na faixa etária de 4 e 5 anos de idade.

Em relação ao contexto familiar das crianças, 71% vive junto com os pais e 29% não convive com as figuras materna e paterna juntas no mesmo lar.

Em relação à situação de moradia das crianças, os dados demonstram que 55% das crianças possuem moradias próprias, 24% moradias alugadas, 11% moradias cedidas e 10% moradias em processo de legalização.

**GRÁFICO 1** – Situação de moradia das crianças

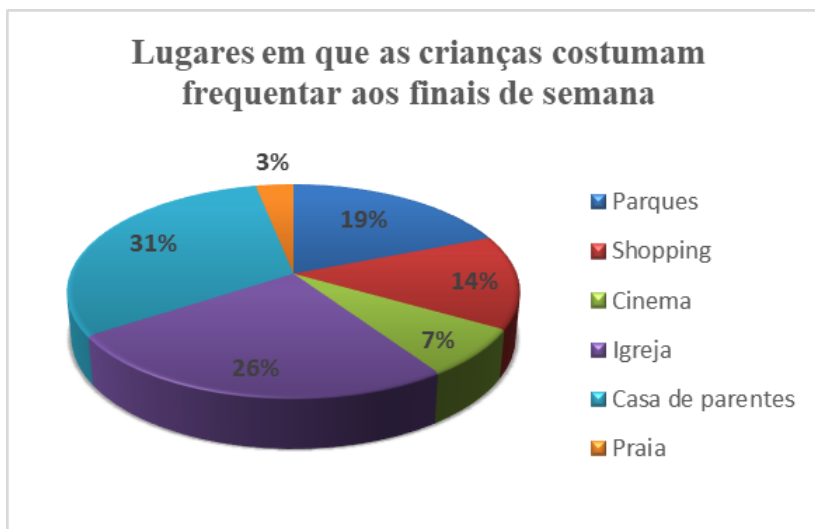


<sup>39</sup> Informações obtidas conforme Sistema EOL - Escola Online, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Data base: 28/12/2017 e descritas no PPP.

**Fonte:** Adaptada com base nos dados do PPP – Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

Conforme o Gráfico 2, a maioria das crianças da “Escola Vida” visita a casa dos parentes, atingindo um índice de 31% das crianças. Outro índice expressivo, é que 26% das crianças costumam frequentar igrejas nos finais de semana. Em relação à utilização dos parques, apenas 19% das crianças costumam frequentar estes espaços.

**GRÁFICO 2** – Lugares em que as crianças costumam frequentar aos finais de semana



**Fonte:** Adaptada com base nos dados do PPP – Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

A renda financeira das famílias das crianças matriculadas envolve um maior percentual, atingindo 31%, na faixa de renda entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00. No entanto, cerca de 3% das crianças correspondam às condições de vulnerabilidade assistencial e econômica, pois suas famílias não possuem uma renda mensal fixa.

Diante destes dados, envolvendo as especificidades sociais e econômicas das crianças e dos seus familiares, podemos considerar uma multiplicidade de configurações e de circunstâncias no perfil da comunidade.

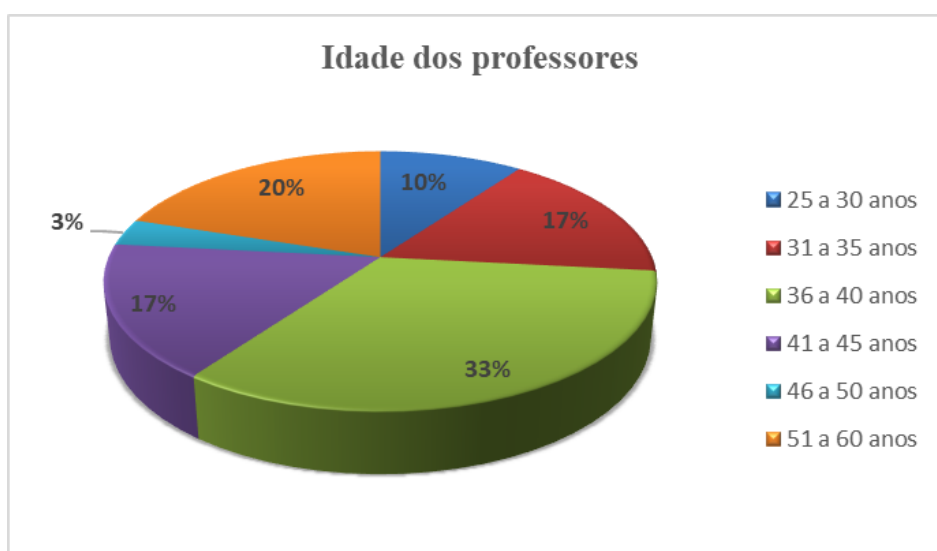
Para tanto, compreender o contexto socioeconômico e cultural das crianças é uma das primeiras iniciativas que os educadores podem ter para constituir práticas educativas que dialoguem com a identidade de sua comunidade.

A aproximação das relações com as famílias e os educadores, por meio do diálogo, torna-se produtiva “para propiciar às crianças o equilíbrio que elas necessitam para viver a infância” (SÃO PAULO, 2015c, p.24) Para tanto, torna-se significativo viabilizar ações de fortalecimento com outras instituições relacionadas à saúde, à cultura, ao lazer, à proteção

social e ao esporte, na perspectiva de superar as fragilidades em contribuição ao desenvolvimento integral das crianças (SÃO PAULO, 2016).

Em relação aos professores da “Escola Vida”, 77% deles possuem formação acadêmica em Pedagogia e 37% possuem curso de Pós-Graduação. A maioria dos professores é casada, atingindo um índice de 77%. A faixa etária do grupo de professores representa um maior índice entre 36 e 40 anos de idade, com 33%. E a minoria dos professores representa um grupo mais jovem, atingindo a faixa etária dos 25 a 30 anos de idade.

**GRÁFICO 3** – Idade dos professores



**Fonte:** Adaptada com base nos dados do PPP – Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

O corpo docente da “Escola Vida” é heterogêneo em relação à faixa etária dos professores, podendo ser observada uma maior diversificação entre os percursos profissionais. Neste sentido, torna-se interessante o desenvolvimento formativo do grupo a partir do princípio de individualização, tendo como base as necessidades e os interesses dos professores e adaptando-se ao contexto em que estes trabalham, com o objetivo de promover uma reflexão sobre as práticas, mais próximas do ambiente educativo (GARCÍA, 1999).

Percebemos que a maioria dos professores possui formação acadêmica em Pedagogia e menos da metade seguiu para uma formação na Pós-graduação. Este fator colabora para um grupo mais envolvido em agregar novos conhecimentos para a prática docente. Contribuindo para o fortalecimento de seu papel e trazendo mais clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito dos temas pertinentes e ligados à infância (KRAMER, 2002).

### 3.3.3 O currículo da escola

Para a “Escola Vida”, as concepções filosóficas, sócio antropológicas e psicopedagógicas, contribuem para estruturar o seu Projeto Político-Pedagógico, compreendendo o contexto de cultura como primazia. Assim, elenca a importância da cultura do mundo, da escola, da infância e da educação, assim como considera as interações múltiplas de reelaboração da cultura escolar, em que as crianças constroem o conhecimento a partir das relações em um processo de criação, significação e ressignificação.

Também é destacada a importância de compreender, conhecer e reconhecer o particular jeito de ser e estar no mundo das crianças, sendo um grande desafio da educação infantil e de seus profissionais o desvelar deste universo infantil, em suas individualidades e diferenças. Concordando com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 63):

Traçando um paralelo com as instituições dedicadas à primeira infância, essas são também socialmente construídas, pois a discussão acerca do seu papel e do seu propósito não são auto evidentes. Desse modo, elas são também constituídas pelas concepções acerca da primeira infância e da prática pedagógica. Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância é produtiva e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições (DAHLBERG; MOSS; PONCE, 2003, p.63).

No Projeto Político-Pedagógico da “Escola Vida” o papel dos professores é destacado para uma constante relação com as crianças, com as famílias e com a comunidade educativa. Direcionado para uma consciência de que a educação é uma prática social com intencionalidades, que não está permeada de concepções de escolarização e antecipações de processos, nem tão pouco de adaptações de práticas didáticas do ensino fundamental, mas sim em consonância com os princípios: (1) considerar a criança como principal protagonista da ação educativa; (2) a dissociabilidade do cuidar e do educar no fazer pedagógico; (3) considerar a criança como centro da atenção do Projeto Político-Pedagógico; (4) possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-as sujeito de direitos, portadora de história e construtora das culturas infantis; (5) reconhecer e valorizar a diversidade cultural das crianças e de suas famílias; (6) dar destaque ao brincar, a ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas; (7) considerar a organização do espaço físico e tempo como um dos elementos

fundamentais na construção dessa pedagogia; (8) efetivar propostas que promovam a autonomia e multiplicidade de experiências; (9) possibilitar a integração de diferentes idades entre os agrupamentos ou turmas; (10) estabelecer parcerias de participação com as famílias; (11) estender o “espaço educativo” para a rua ou bairro e a cidade; (12) buscar continuidade educativa da Educação Infantil na direção do Ensino Fundamental.

Assim, o papel dos professores para a “Escola Vida”, segundo o seu PPP, é o de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais de forma criativa, observar as crianças e avaliar os processos, construindo registros que descrevam o tempo vivido, apontando as necessidades e potencialidades e apoiando as descobertas das crianças, a fim de possibilitar a ampliação de suas experiências.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico da escola, o currículo é pensado e organizado com os seus tempos e espaços, ambientes, interações, relações, materiais etc., como construção sociocultural e histórica. Considera sua concretização através dos encontros dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas.

O currículo é aqui compreendido como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano: a vida na educação infantil explicita uma concepção curricular. Mas a vida não é o currículo. O currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano. A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. (BRASIL, 2009, p.57).

Nesta perspectiva o currículo acontece no fazer pedagógico, no encontro entre os pares: adultos e crianças, no resgate e valorização de suas culturas e histórias. A escola em seu modo de organização tem o papel de propiciar a ação na educação. Sendo necessária a qualificação da ação pedagógica em um compromisso reflexivo sobre as teorias e as experiências acumuladas, requerendo ressignificar as estratégias com vistas às experiências e vivências significativas em todas as dimensões curriculares.

**CAPÍTULO 4.**  
**O OLHAR DOCENTE SOBRE O CURRÍCULO**  
**INTEGRADOR DA INFÂNCIA**

## **CAPÍTULO 4. O OLHAR DOCENTE SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA**

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

**Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*.**

Ao compreendermos que a prática docente se constitui em uma relação de reflexão sobre a própria ação, resgatamos o papel do educador reflexivo que ressignifica as suas práticas pedagógicas, através de um olhar crítico diante dos diversos contextos que sustentam suas intenções educativas.

Assim, ao nos direcionarmos para uma prática reflexiva, propiciamos novos caminhos que possam ser estabelecidos, com mais significado e qualidade à ação docente.

Neste capítulo pretendemos analisar os dados coletados, a partir das percepções dos professores/pesquisados e dos referenciais teóricos apresentados na pesquisa. Tais informações são fundamentais para clarificar o objetivo da pesquisa que permeia na interpretação e na ação dos educadores diante da perspectiva do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

### **4.1 Culturas infantis e o brincar**

Para o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, a cultura é compreendida como parte do fazer criativo do homem e, nesta ação, se constitui um conjunto de produções, valores e costumes. Assim, no ambiente educativo, as crianças se apropriam destes conhecimentos conforme se relacionam e interagem com os hábitos, os valores e os costumes produzidos pelo homem ao longo da história. Neste sentido, o fazer pedagógico não resulta na transmissão de conhecimento, mas contempla a ação da vivência, das relações e das interações entre o conhecimento e as crianças (SÃO PAULO, 2015a).

Assim sendo, cabe aos educadores o papel de dar sentido ao conhecimento, constituindo meios para que as crianças se envolvam diante de um novo aprendizado, pois quando as crianças se reconhecem como participantes ativas desse rico percurso a ser desenvolvido, de

maneira gradual, é possível constituir uma vivência que desperta a imaginação, a criação, a recriação, a expressão das curiosidades, o diálogo e a interação.

Assim, partimos de uma narrativa que considera a importância de oportunizar o conhecimento cultural a todas as crianças, mas torna-se perceptível a necessidade de trazer este conhecimento de forma a resgatar a participação das crianças no processo, pressupondo as suas singularidades, potencialidades e protagonismo. De tal forma, fortalecemos a infância no ambiente educacional.

Neste sentido, a relação entre a exploração do conhecimento e a aprendizagem parte do pressuposto das interações. Na infância, as crianças se utilizam de uma ferramenta própria de sua cultura infantil, o brincar, para a compreensão do conhecimento e a exploração dos significados. Através do brincar as crianças passam a “compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais” (OLIVEIRA, 2011, p. 164).

Para o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, o brincar contribui para o desenvolvimento da criança e ressalta o planejamento e a promoção de vivências e experiências pautadas nesta concepção. Não se interrompendo na Educação Infantil, mas estabelecendo sua continuidade, de forma desafiadora e singular no Ensino Fundamental.

Na “Escola Vida”, é possível perceber um envolvimento das professoras em promover uma prática pedagógica pautada no brincar:

Considero extremamente importante, pois por meio da brincadeira ensinamos: valores, conceitos, de uma forma que se fôssemos falar passariam horas e provavelmente não teríamos metade do êxito conseguido por intermédio da brincadeira, sem contar que ela releva grandemente a questão da socialização.

A brincadeira é o momento em que o professor conhece melhor o aluno, em que ele pode por alguns momentos ser apenas o observador e quando intervém é sempre com o intuito de colaborar (seja para que a brincadeira avance ou para ajudar solucionar os conflitos que por ora surgem).

A escola em que trabalho contempla com espaços variados as brincadeiras e dispõe grande quantidade e variedade de brinquedos e acessórios que favorecem a prática do brincar. (P2)

No depoimento, percebemos que para a professora (P2) a brincadeira é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento das crianças, indo além do âmbito da socialização. O papel que a professora exerce, como observadora destes momentos lúdicos, colabora para a

compreensão desta cultura lúdica, porém é um desafio para os adultos desvelar suas genuínas significações.

Para compreender “as mensagens das diversas brincadeiras” é necessário adentrar em suas “paisagens e imagens” conhecer, suas culturas infantis, decifrar, “seu vocabulário, sua gramática” e seus valores (FRIEDMANN, 2013, p.46).

Neste sentido, transcende a ação do observador-passivo para a do observador-atento. Promovendo uma compreensão mais próxima do significado das culturas infantis, propiciando aos educadores o conhecimento dos fazeres e das relações lúdicas que as crianças estabelecem sozinhas ou em grupos.

Na fala da professora (P2), vislumbramos que a escola se preocupa em oferecer um ambiente com diversos espaços, uma considerável quantidade e variedade de brinquedos e acessórios. Esta ação da escola contribui para a ampliação do contexto lúdico a ser explorado. Outro fator importante que merece destaque é a questão do desenvolvimento de experiências significativas, neste contexto lúdico, como aponta a professora (P4):

As crianças são produtoras de cultura elas compartilham suas vivências e conhecimentos sendo sujeitos ativos nesse processo. No ambiente escolar em suas práticas culturais, nas brincadeiras, nas criações e representações da vida real deixam marcas de presença e autonomia de seus pensamentos e gostos próprios, de interesse e contribuições para os adultos e aos seus pares. Vejo acontecer situações significativas nas atuações das crianças em suas relações interpessoais, no cotidiano escolar desenvolvendo suas culturas infantis (P4).

A professora (P4) resgata a importância de se propor a brincadeira continuamente na rotina pedagógica, pois propicia um aprendizado significativo para as crianças, sendo um “ato de relação com o mundo e com os outros que se constitui como um processo sócio-histórico-cultural” (SÃO PAULO, 2015a, p.57).

No entanto, estes momentos de brincadeira precisam ser ampliados fora da escola, em uma relação entre as crianças e os seus pais ou familiares, como afirma a professora (P5):

Considero a importância do brincar como algo que faz parte da criança, é ao brincar que a criança consegue expressar seus sentimentos mais verdadeiros e aprendizagens que só ali naquele momento somos capazes de perceber e analisar.

Em nossa escola percebo a importância que cada criança traz o seu conhecimento e ao se juntar trocam experiências e nós enquanto professores mediamos essa troca.

Com o brincar as crianças desenvolvem noções de espaços temporais, a oralidade, a desenvoltura, a organização e muito mais, pois tem mentes férteis capazes de tornar o imaginário real. É através do brincar que ela se torna capaz de reverter o egocentrismo e aprende a partilhar e tomar iniciativas próprias, emitir opiniões e sugerir.

Compreendo que o brincar é fator muito importante no desenvolvimento da criança, mas percebo também que diante das turbulências do dia-a-dia as crianças tem brincado cada vez menos, os pais precisam trabalhar, e com isso os brinquedos tecnológicos ocupam o espaço da ludicidade na vida das nossas crianças, e estas acabam não indo mais brincar em praças e parques, prática que considero fundamental no desenvolvimento sociológico, no respeito mútuo, e no desenvolvimento intelectual, no equilíbrio emocional e na autonomia da criança (P5).

Frente ao exposto, compreendemos que a brincadeira faz parte da infância e o brincar, nessa fase da criança, possibilita a expressão, a investigação, o compartilhar, a imaginação, a autonomia e aprendizagem sobre o mundo. No entanto, não se restringe aos espaços da escola, mas amplia-se para o ambiente familiar, em uma relação entre pais e filhos, sendo um desafio para as famílias a promoção desta ação, pois se deparam com questões relacionadas à dificuldade de conciliação entre o tempo de trabalho e o tempo de brincar com os filhos.

Outra preocupação mencionada pela professora (P5) é que “os brinquedos tecnológicos ocupam o espaço da ludicidade na vida das nossas crianças”.

Para Zuin (2012, p.82), tal tendência ocorre, pois as novas tecnologias seduzem seus usuários e as crianças não se encontram blindadas diante do fascínio imprimido. Elas são influenciadas por uma gigantesca onda de estímulos audiovisuais que “se faz presente em vários aparatos tecnológicos, tais como, computadores, celulares e televisores de última geração”.

Estes recursos tecnológicos apresentam para a criança uma nova maneira de se comunicar, agir e compreender o mundo. Podendo, conforme afirma Postman (1999), contribuir para o desaparecimento de sua infância, devido às fragilidades comunicativas que estes recursos midiáticos podem favorecer.

Assim, faz-se necessário uma reflexão que contribua para a superação da exposição excessiva, da cultura do consumo e da imobilidade corporal para uma interação com estes recursos tecnológicos e midiáticos que beneficiem o desenvolvimento da criança nos seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

O documento “O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil” resgata um olhar que direciona estes recursos midiáticos no ambiente educativo para uma vertente potencializadora na construção do conhecimento (SÃO PAULO, 2015b).

[...] um caminho a considerar seria disponibilizar diferentes recursos e equipamentos, tais como, tablets, smartphones, câmeras digitais, microfones, gravadores, dentre outros, com os quais os bebês e as crianças podem ter acesso a

aplicativos, objetos de aprendizagem e simulações que estejam em um contexto pedagógico. Tais situações precisam possibilitar uma postura investigativa, a partir da observação e das interações com situações que simulem ações do cotidiano, com os quais bebês e crianças possam observar, retratar, registrar e expressar o mundo ao redor segundo seu olhar e concepções (SÃO PAULO, 2015b, p.26).

Desta forma, os recursos e equipamentos midiáticos dialogam com um planejamento pautado na criatividade, na investigação e na curiosidade das crianças. Para a Educação Infantil, estes instrumentos ampliam as possibilidades de criação e expressão das crianças, pois descobrem a sua utilização social enquanto brincam, favorecendo um conhecimento sobre si e sobre o mundo (SÃO PAULO, 2015b, p.30).

#### **4.2 Tempos e espaços para as crianças**

A gestão pedagógica das professoras e os modos de participação das crianças são elementos fundantes que interferem na forma como os tempos, os espaços e os materiais são organizados e vivenciados pelas crianças.

Desta maneira, conforme o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, os espaços são considerados como o “segundo educador da turma, pois, como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens”. Por isso, tais ambientes educativos, podem intensificar ou reduzir as possibilidades de criação, experimentação, interação e descobertas, conforme estão constituídos (SÃO PAULO, 2015a, p.47).

Para a professora (P4), a importância da organização dos espaços é resgatada em sua rotina pedagógica, pois no seu depoimento é possível perceber uma intencionalidade voltada para a multiplicidade dos materiais e do ambiente escolar, tornando o espaço polivalente em suas funções. Também vislumbra a autonomia da criança neste lugar, oferecendo novas possibilidades de interações com os materiais, ao torná-lo mais acessível.

Os espaços são organizados em decorrência da atividade seja agrupada nas mesas, retirando mesas e cadeiras fazendo a sala de multi-uso, modificando o layout para músicas, danças, brincadeiras de livre escolha, muitas das vezes as crianças mesmo vão modificando de acordo com suas atuações. Priorizo sempre utilizar um espaço aberto todos os dias.

Os materiais são escolhidos de acordo com a atividade, deixo as tintas, lápis de cor, grafite, canetinhas, massinha sempre no balcão para que eles mesmos peguem seus materiais, gosto do movimento de ir e vir, de escolha, de envolvê-los nas buscas por materiais, de desenvolver a autonomia (P4).

Percebe-se que o percurso da proposta educativa planejada pela professora (P4) é ampliado para aprendizagens mais significativa, uma vez que nesta ação ela não reduz as possibilidades de escolhas das crianças, não impondo uma restrição aos materiais. Ao contrário, torna o movimento de ir e vir das crianças no ambiente educativo em uma ação que promove a aprendizagem, requerendo delas um desenvolvimento, a partir do planejar, do escolher e do construir a partir dos seus próprios desejos.

Neste sentido, a exploração de materiais diversos de modo acessível “aos olhos e mãos das crianças” possibilita uma participação desafiadora, promovendo uma participação mais ativa e respeitosa em suas individualidades (SÃO PAULO, 2015a, p.49).

Assim, a prática pedagógica da professora (P4) se direciona para um sentido mais pessoal e singular das crianças na medida que são respeitadas “de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2013, p.83), contribuindo para que o ambiente educativo se consolide em acolhimento, segurança e desafios.

Para a professora (P3), os tempos, os espaços e os materiais são organizados tendo como base três pontos fundamentais: o PPP da Unidade Escolar, o planejamento anual e a linha do tempo (Anexo A).

Sempre organizo os tempos, os espaços e os materiais de acordo com o projeto político pedagógico da Unidade Escolar. Meu planejamento anual e a linha do tempo respeitando o direito da criança de aprender e de desenvolver a sua realidade e contexto social, ampliando seus repertórios para os saberes do conhecimento de mundo (P3).

Neste depoimento fica clara a intenção de promover uma ação educativa pautada no planejamento e nos documentos norteadores da Unidade Educacional, como o Projeto Político Pedagógica, deixando de lado o improvisado ou práticas desprovidas de reflexões.

Assim, quando a professora (P3) busca como referência o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional direciona a sua prática para o princípio filosófico, para a concepção de infância e para a proposta pedagógica construída pela comunidade escolar, nas leis e nas diretrizes curriculares da Educação Infantil. Neste sentido, sua ação tem uma intencionalidade mais sólida, havendo mais harmonia e reflexão entre a prática aplicada com as crianças (DIAS; FARIA, 2007).

Para a professora (P3), na sua organização dos tempos, dos espaços e dos materiais tem influências da linha do tempo<sup>40</sup>. No entanto, vale ressaltar que nesta estrutura organizativa, entre os espaços e os tempos necessitam ter um significado construtivo. Barbosa e Horn (2001) argumentam que:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados (BARBOSA; HORN, p.67, 2001).

Assim, a organização dos espaços com áreas alternadas para o uso diário (KISHIMOTO, 2001b) precisa partir do princípio do olhar docente, diante das necessidades e dos interesses das crianças.

Como afirma a professora (P5), que procura organizar o seu planejamento com base na participação das crianças e resgatando a importância de observar as individualidades e o ritmo de aprendizagem de cada criança:

Procuo organizar de acordo com as atividades planejadas diariamente que contam com a participação das crianças garantindo as mesmas a construção das noções de tempo e espaço, possibilitando-lhes de modo como as situações sociais são organizadas.

Procuo propiciar momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma. Diversos tipos de atividades envolvem a jornada das crianças: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, as brincadeiras, os jogos diversificados, o faz-de-conta, a exploração de materiais gráficos e plásticos. Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo em vista as diferenças individuais como o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas (P5).

Neste depoimento percebemos um fazer pedagógico, “prevendo-se da diversidade de ritmo de desenvolvimento” das crianças e possibilitando uma aprendizagem em respeito ao tempo e ao modo como a criança compreende, cria e expressa o mundo (BRASIL, p.49, 2013).

---

<sup>40</sup> Conforme o Projeto Político Pedagógica da “Escola Vida”, a linha do tempo é organizada, pensando em promover experiências e vivências nos diversos ambientes que a escola possui, como: área externa, brinquedoteca, parques e quadra.

### 4.3 A integração de saberes infantis

As crianças são capazes de expressarem seus conhecimentos sobre o mundo que as cercam a partir de suas diferentes linguagens. Neste sentido, as crianças se constituem “sócio-histórico-culturalmente” e por isso são capazes de “participar ativamente do próprio processo educativo” (SÃO PAULO, 2015a, p.54).

Assim, a participação das crianças neste percurso rumo às aprendizagens se faz com suas vozes, com respeito às suas individualidades e na maneira como se relacionam com os outros. Desta forma, a prática pedagógica necessita dialogar com um aprendizado contextualizado, integrado e significativo (SÃO PAULO, 2015a).

Para a “Escola Vida”, a integração dos diferentes saberes, conforme os depoimentos das professoras sinalizam, está voltada para práticas pedagógicas pautadas em temáticas e desenvolvimento de projetos.

Para a professora (P1):

Procuramos trabalhar de forma a integrar os diferentes conhecimentos em nossas atividades, uma vez que determinado tema nos permite abranger os mais variados assuntos. Sempre de forma lúdica, de fácil entendimento para as crianças.

Os componentes curriculares nos fornecem uma base e um norteador para qual caminho devemos seguir, mas os mesmos são trabalhados de forma integrada criando condições para um aprendizado motivador e significativo para as crianças.

Conforme o depoimento da professora (P1), a integração dos diferentes saberes ocorre a partir de temas, sendo estes geradores dos mais variados assuntos, não deixando de lado a ludicidade e a referência dos componentes curriculares como norteadores da prática pedagógica.

Como destaca Oliveira (2011), a proposta pedagógica com base nos eixos temáticos permite às crianças integrarem suas experiências através de diferentes propostas, pela exploração de diversos recursos significativos, cada vez mais complexos, colaborando para que a criança coloque em confronto suas hipóteses, como, por exemplo:

[...] com a organização de sequência de atividades, como representar um objeto associado a uma história lida pelo professor com um conjunto de peças para serem encaixadas, desenhar depois o que foi representado e, finalmente, contar e “escrever” uma história com base na representação do desenho (OLIVEIRA, 2011, p.240).

Assim, o eixo temático ao ser planejado de “modo sistemático e integrado” estabelece “à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas” (BRASIL, 2013, p.29), atendendo aos diversos interesses, necessidades, potencialidades e individualidades das crianças.

Nesta perspectiva, a professora (P3), aponta que “nenhum conhecimento é sobreposto ao outro, mas sim compartilhado”. Desta maneira, as múltiplas linguagens se relacionam e o currículo segue uma vertente de igualdade de acesso às diversas linguagens. Assim, a pertinência em que é abordada uma prática pedagógica traz uma relevância em consonância as diversidades das crianças.

Como afirma a professora (P5):

A nossa escola enquanto Educação Infantil atua no processo de desenvolvimento da criança em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social e linguística, propiciando a ela conhecer e aprender sobre o mundo que a abraça com afeto e que se representa por meio da fantasia, literatura, música e artes, das ciências naturais e sociais e das matemática possibilitando seu desenvolvimento e crescimento.

Vejo que os educadores de forma geral possibilitam o desenvolvimento e o crescimento do educando e ao mesmo tempo cuidando, pois estas ações acontecem de forma indissociável em toda prática educacional, afinal cuidar de crianças inclui atender todas as necessidades infantis sejam elas: físicas, emocionais, cognitivas ou sociais. Significa também acolher, garantir sua segurança, alimentar a curiosidade e expressividade infantis promovendo situações pertinentes a faixa etária atendida.

As crianças se desenvolvem e aprendem a partir de interações com outras crianças, com adultos e explorando materiais, quando se engajam em atividades de seu interesse. Por isso proporcionamos amplas oportunidades de compartilhar saberes, reorganizando o que já sabem e criando novos significados a partir das experiências e vivências (P5).

Em relação a integração entre a comunidade e a Unidade Escolar, a professora (P2), descreve uma preocupação da escola em atender as necessidades da comunidade:

E fazemos todo o esforço interno para contemplar necessidades da nossa comunidade que incluem: trazer as famílias para dentro da escola, elaborar projetos onde possam participar, lutamos pelos passeios culturais dos quais são bastante carentes, procuramos ter um olhar sensível para as misturas e diferenças culturais nas quais estão inseridos (P2).

Com esse depoimento, entende-se a importância de ampliar os contextos educativos, transcendendo os muros da escola. Neste contexto, o objetivo provavelmente é promover acesso aos bens culturais constituídos pela própria Unidade Educacional, comunidade e cidade. Através deste conceito, e embasada na premissa de articulação e do acesso ao patrimônio cultural da comunidade, a escola tende a dialogar para inserção na sua rotina pedagógica de

um conjunto de novas possibilidades culturais, ao promover uma articulação entre outros espaços como: museus, parques, outras Unidades Escolares que realizam projetos diferenciados ou outros centros culturais e esportivos.

Conforme o relato da professora (P2), existe uma atenção por parte dos educadores em “trazer as famílias para dentro da escola, elaborar projetos onde possam participar”. Este direcionamento de ação aponta para uma tendência de percepção do espaço educativo como um lugar de cultura, trocas, parcerias, fortalecimento de vínculos e reciprocidade (BARBOSA, 2008).

#### **4.4 Protagonismo da infância**

O documento: “Currículo Integrador da Infância Paulistana” tem como premissa a constituição da criança como “sujeito atuante” nas experiências e nas interações. E diante deste protagonismo infantil, os professores têm um papel fundamental na organização do cotidiano pedagógico (SÃO PAULO, 2015a, p.36).

Neste sentido, as professoras resgataram a importância de propiciar às crianças momentos de escuta, o que revela a preocupação em considerar as opiniões e as escolhas dos pequenos como um dos instrumentos que impulsiona o fazer pedagógico. Tais ações são apontadas pela professora (P1): “procuro por meio de constante discussão definir: “O que elas gostariam de fazer?”, “Sobre o que gostariam de saber?”, “O que lhes deixam curiosos?”.

A criança ao ser questionada sobre as suas preferências e curiosidades, na maioria das vezes, coloca em cena seus anseios e desejos. Prover um ambiente acolhedor contribui para uma ação mais respeitosa com a criança. Esta relação de escuta atenta é consolidada no ouvir e no agir, ou seja, construir no coletivo experiências mais significativas. O conhecimento tem um “sentido ao vivido” contribuindo para “mudar a forma artificial e fragmentada como a escola tem tradicionalmente apresentado o conhecimento para as crianças” (SÃO PAULO, 2015a, p.39).

Friedmann (2013) sugere que as vozes das crianças não se limitam no pronunciar sons, mas se expressam em outras sutilezas não verbais, como o choro, o olhar, o sorriso, o desenho, a aceitação, o repúdio, os mais delicados movimentos do corpo ou os mais intensos. Possibilitar meios e interpretar estas manifestações, permite aos professores avançar na

compreensão destas singularidades e especificidades das crianças, ressignificando suas práticas educativas.

Como podemos acompanhar, a professora (P1) destaca estes elementos em seu depoimento: “elas devem ser estimuladas a pensar, a questionar, a tomar decisões permitindo que isso possa refletir nas suas escolhas e no convívio com o próximo” (P1).

Assim, percebe-se uma intenção pedagógica cada vez mais compartilhada e dialogada com as crianças em favorecimento de uma ação criativa, mais autoral e autônoma, propiciando oportunizar nas produções infantis a essência e a identidade de cada criança.

A questão do acolhimento e a oportunidade de escuta as vozes infantis se faz presente no relato da professora (P1), que considera necessário: “dar oportunidade de expressão a estas crianças”.

Para tanto, elencamos a importância de a criança expressar as suas representações através de todas as suas linguagens, “incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (EDWARDS; GANDINI e FORMAN, 1999, p.21). Assim, o cotidiano infantil possibilita muitas propostas enriquecedoras, sendo o educador o agente principal na condução destas possibilidades, envolvendo as crianças em um ambiente disparador de manifestações criativas e com uma multiplicidade de linguagens, não se restringindo a linguagem verbal ou escrita (GOBBI, 2010).

A valorização do brincar como mais um dos elementos de favorecimento ao protagonismo infantil se tornou presente nos depoimentos das professoras (P4) e (P5):

Nas brincadeiras, nas criações e representações da vida real deixam marcas de presença e autonomia de seus pensamentos e gostos próprios de interesse e contribuições para os adultos e aos seus pares (P4).

No brincar a criança, aprende a partilhar e tomar iniciativas próprias, emitir opiniões e sugerir (P5).

Desta forma, as professoras sugerem a brincadeira como uma expressão infantil singular. No entanto, para uma ação mais significativa, torna-se necessário oportunizar momentos em que as crianças possam escolher suas brincadeiras, brinquedos ou materiais, em respeito aos seus ritmos e interesses, favorecendo a livre exploração em seu processo criativo (SÃO PAULO, 2016).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pesquisar a questão da integralidade na Educação Infantil, pautada na reflexão sobre a interpretação e a ação de um grupo de professoras diante do currículo oficial, denominado com “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, alguns elementos indispensáveis às práticas pedagógicas integradoras se destacaram como, por exemplo, a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais, o brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e o protagonismo.

Como referenciais para a investigação, foram utilizados fundamentos teóricos referentes ao campo da Educação Infantil em seus conceitos, legislações, percurso históricos e as concepções de um Currículo Integrador. O Projeto Político- Pedagógico da Unidade Educacional pesquisada também trouxe importantes considerações, envolvendo o currículo institucional, o contexto organizacional, o perfil da comunidade e dos educadores.

A pesquisa delimitou-se em uma Unidade Educacional de Educação Infantil da zona leste do município de São Paulo, na região de Cidade Tiradentes. A investigação contou com um grupo de cinco professores, que realizaram adesão voluntária à pesquisa. O tempo de atuação na escola foi único critério para a participação da pesquisa, sendo estabelecido o mínimo de um ano de atuação na Unidade Educacional pesquisada.

Concentramos a análise dos dados nos depoimentos das professoras, registrados através de preenchimento de um questionário. Neste sentido, buscamos desvelar como as professoras compreendem o Currículo Integrador e como tais concepções encontram-se imbricadas em suas ações.

Se por um lado, o presente estudo apresentou-se de forma localizada em um contexto limitado de investigação, uma escola, e teve por fonte de dados um grupo reduzido de professoras; por outro ele possibilitou colocar em reflexão elementos importantes que constituem um Currículo Integrador, face ao desenvolvimento das crianças.

Os resultados da pesquisa demonstram um envolvimento das professoras para a promoção de uma prática pedagógica no brincar, constituindo-se como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento das crianças.

No entanto, verificou-se como um desafio uma maior interação da cultura lúdica da criança. As relações entre professora/criança, nestes momentos, são mais voltadas à observação e mediação de conflitos.

Nos contextos lúdicos, percebe-se uma preocupação da escola em favorecer um ambiente educativo com diversos espaços, equipados com considerável quantidade e variedade de brinquedos e acessórios.

Identificamos uma preocupação em fortalecer a cultura lúdica das crianças com os seus familiares, estimulando aos vínculos afetivos e o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

A seleção de práticas pedagógicas embasadas na linguagem midiática merece aprofundamento posterior, já que a pesquisa revelou uma necessidade de planejamento de ações para tornar os recursos tecnológicos em instrumentos que contribuam para a criatividade, a investigação e a curiosidade das crianças.

Em relação à gestão pedagógica das professoras e a forma como os tempos, os espaços e os materiais são organizados e explorados pelas crianças, foi possível identificar uma tendência para o desenvolvimento da autonomia das crianças, em percepção a acessibilidade aos recursos/materiais e as questões de interações.

Para a pesquisa torna-se um desafio o planejamento das práticas pedagógicas em relação à linha do tempo, um recurso utilizado para a organização das vivências em outros espaços/áreas da escola. Esta ação merece destaque para ampliação de reflexões que embasem uma rotina mais flexível aos interesses, aos ritmos e aos desejos das crianças.

Diante da integração de saberes infantis e conforme os depoimentos das professoras, percebemos um planejamento voltado para as múltiplas linguagens, a interdisciplinaridade e os projetos.

Em relação à integração entre a comunidade e a Unidade Escolar, percebemos um envolvimento da escola na promoção projetos com a participação das famílias, assim como um esforço em estabelecer articulação com outras instituições para a organização de passeios culturais.

Diante do protagonismo infantil, as professoras resgataram a importância de propiciar momentos de escuta, acolhimento, estímulo à curiosidade e oportunidade de expressão. Estes elementos foram mais marcantes em propostas lúdicas, no entanto, a pesquisa, revela que

merece destaque de ampliação de reflexões diante do protagonismo infantil, em relação às diversas linguagens, como as representações artísticas, corporais e musicais.

Constatou-se a partir desta pesquisa a fundamental importância do papel do educador na constituição de práticas pedagógicas significativas e que contribua com o desenvolvimento integral das crianças.

Historicamente, percebemos que a Educação Infantil foi permeada de concepções infantis excludentes, assistencialistas ou escolarizadas, no entanto, através da constituição da criança como sujeito de direitos, é possível vislumbramos debates mais sólidos, em uma concepção da infância que respeite as singularidades, as potencialidades e as diversidades das crianças, consolidando uma etapa de ensino com uma identidade própria.

Percebemos que a busca pela qualidade da educação (Casali, 2011) necessita ser uma vertente nos ambientes educativos. Para isso o investimento público em ações de formação continuada e nos recursos financeiros, visando à estruturação organizacional adequada e que contribua para as necessidades específicas de um processo educativo qualificado, precisa ser constantemente fortalecido e ampliado.

A pesquisa demonstrou que a compreensão de um currículo oficial tende a ser passível de influências, como a formação, o nível de comprometimento, as ideologias, as experiências educativas e as concepções por elas desenvolvidas em seu percurso profissional. Assim, o fortalecimento de ações formativas, bem como as constantes discussões das práticas educativas que busquem qualificar o planejamento pedagógico, torna-se relevante para a construção de uma pedagogia da infância, com “perspectiva integral e integradora” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p.40).

Por fim, enfatizamos a importância da compreensão da criança em uma perspectiva integradora que respeite as suas diversidades, linguagens, potência, protagonismo e culturas, para que as práticas educativas se consolidem em uma ação de participação ativa (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2007) e em um processo integrado de desenvolvimento.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere et. Alii. **Currículo e Avaliação uma articulação necessária. Textos e contextos**. Recife, PE : Edições Bagaço , 2006.

ANDRÉ, Marli Elisa de.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. – 6.ed. – São Paulo, Cortez, 2000 (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, v.11), p. 35-45.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico] / Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira. 3.ed.- Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política cultural e educação** / Michael W. Apple; tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2.ed – São Paulo: Cortez, 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. **Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil**. Laplage em Revista, [S.l.], v. 3, n. 1, p. p.6-18, abr. 2017. ISSN 2446-6220. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/238/463>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed.[Reimpr.] Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos Pedagógicos na educação infantil** / Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil** / Eulália Bassedas, Teresa Huguet & Isabel Solé; trad. Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BAZILIO, Luiz Cavalieri. Infância “Rude” no Brasil. In: GONDRA, José. **História, infância e escolarização** / José Gondra – 1ª edição – Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 45-58.

BONDIOLI, Anna. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos** / Anna Bondioli, (org.); tradução de Fernanda L.Ortale e Ilse Paschoal

Moreira; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria e Elisandra Girardelli Godoi. – São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-29.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2016**. – Brasília, DF : Inep, 2016b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2016/panorama\\_da\\_educacao\\_2016\\_eag.PDF](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/panorama_da_educacao_2016_eag.PDF)> Acesso em: 14 jul.2017

BRASIL, LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL, MEC/UFRGS. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil / Volume 1** - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006b

BRASIL. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014 - 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/estudos\\_pne/2016/relatorio\\_pne\\_2014\\_a\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf) . Acesso em: 02 jul. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. As políticas públicas de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Ed.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 02-33.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013.

CASALI, Alípio (2011). O que é educação de qualidade?. In: MANHAS, Cleomar (Org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Instituto de Estudos socioeconômicos, 2011, p. 15-40.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** / Antonio Chizzotti. – 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2003. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola, v.16)

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa [recurso eletrônico]** / Antônio Geraldo da Cunha. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Disponível em: <http://unicid.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788586368899/pages/-26>. Acesso em: 17 jul.2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 2013. 295f. Diss. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

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, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. In: **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil** / Ana Lúcia Goulart de Faria – Campinas, SP : Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-49.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e Cotidiano Escolar. In: **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. Senac SP: Editora Senac, 2009, p.71-81.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Trad. de Silveira Bueno. São Paulo: Companhia Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1925.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** – 7.ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 2. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. – 17. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real / Gaudêncio Frigotto**. – 6. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis / Moacir Gadotti; prefácio de Paulo Freire** – 3. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanches. A dialética na pesquisa em Educação: Elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. – 6.ed. – São Paulo, Cortez, 2000 (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, v.11), p. 91-115.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6.ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry A. Giroux; tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. (2010) Disponível em <<https://scholar.google.com.br/citations?user=fWdPxdoAAAAJ&hl=pt-BR>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs). **Infância e suas linguagens** – São Paulo: Cortez, 2014, p. 21-44.

GONDRA, José. Higienização da Infância no Brasil. In: GONDRA, José. **História, infância e escolarização** / José Gondra – 1ª edição – Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 110-130.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história** / Ivor F. Goodson; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001b.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Ed.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Ed.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-131.

\_\_\_\_\_. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaievich. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem; tradução de Maria da Pena Villalobos – 11.ed.-São Paulo: Ícone, 2010.

“MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 96, n. esp. – Brasília, DF : O Instituto, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. – 5.ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Ed.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da minoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 73-96.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **3 anos de Plano Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 09 julh. 2018

OECD. **Relatório Education at a glance**. 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Ed.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-163.

\_\_\_\_\_. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Mariano Laio. **Efeito supletivo do Fundeb via complementação da União: análise das receitas dos Valores Anuais por Aluno (VAA) efeitos (2007 a 2014)** / Mariano Laio de Oliveira, Elenita Gonçalves Rodrigues, Marcelo Lopes de Souza. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos** / Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação)

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47-60.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância** / Neil Postman; tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. – Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PREFEITURA REGIONAL CIDADE TIRADENTES. **Histórico – Cidade Tiradentes: O bairro que mais parece uma cidade**. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/cidade\\_tiradentes/historico/index.php?p=94](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/cidade_tiradentes/historico/index.php?p=94). Acesso em: 20 de jul. de 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** / J. Gimeno Sacristán; tradução Ernani F. da F. Rosa - 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em Educação**, de J. Gimeno Sacristán; trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado** / Jurjo Torres Santomé; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2015a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. – São Paulo: SME / DOT, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2015b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015** / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2015c.

SÃO PAULO (Prefeitura Municipal de São Paulo). Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 11 out. 2013. Ano 58, Número 194, p. 1.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** / Dermeval Saviani – 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de e KULMANN JR, Moysés (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica** / Frederick Winslow Taylor; tradução de Arlindo Vieira Ramos – 8.ed. – São Paulo: Atlas, 1990.

TODOS, PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro de Educação Básica** . São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario\\_educacao\\_2016.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf). Acesso em: 03 jul. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Linguagem,

desenvolvimento e aprendizagem; tradução de Maria da Pena Villalobos – 11.ed.-São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil** / Miguel A. Zabalza; Trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A Indústria Cultural da Infância e o Cyberbullyng. In: **Educação, cultura e infância** / Angela Cristina Belém Mascarenhas, Silvia Rosa Silva Zanolla. (Orgs) – Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p.81-99.

YOUNG, Michael F.D.. **O currículo do futuro: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado** / Michael F.D.Young; tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 2000. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

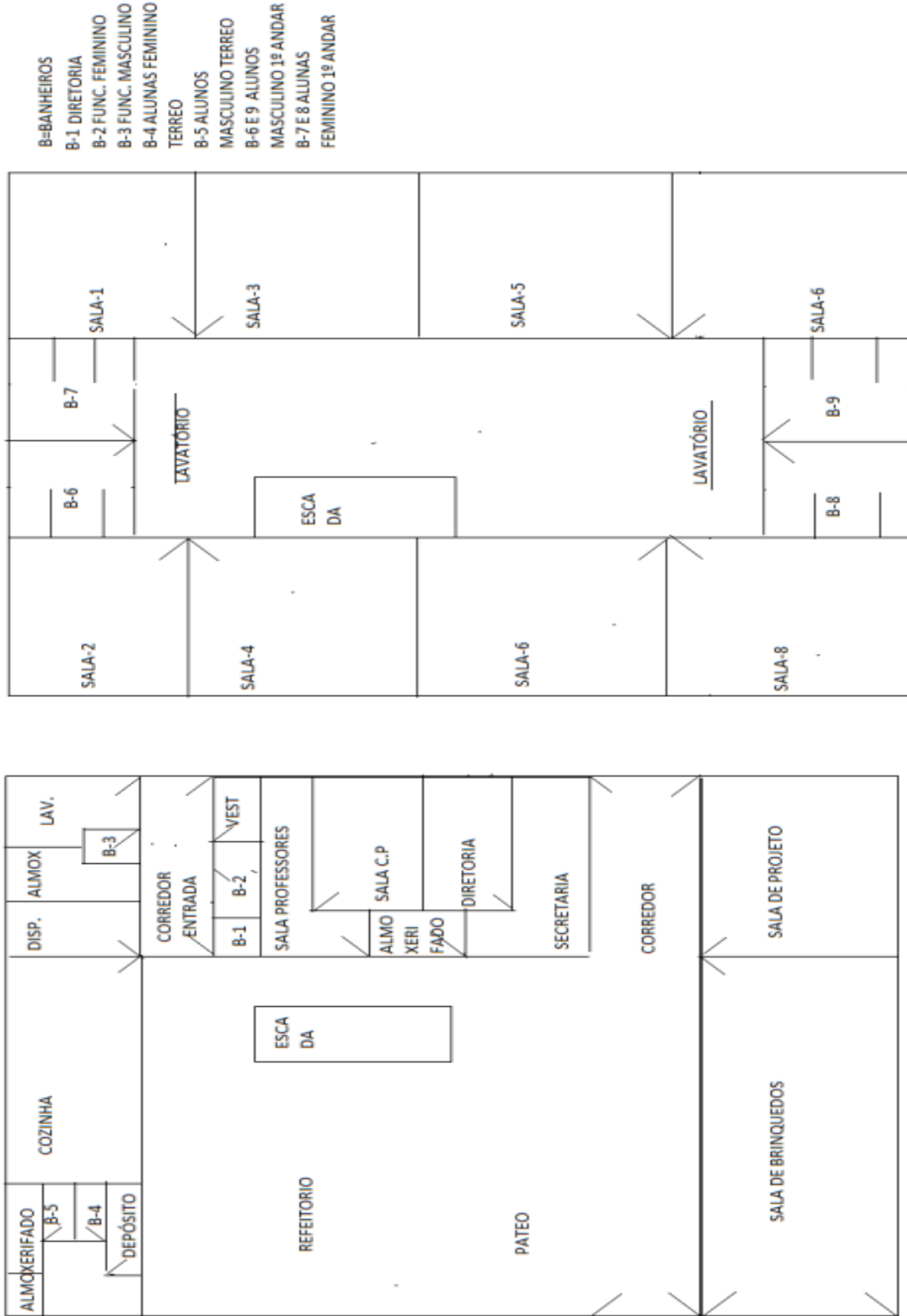
# **ANEXOS**

**ANEXO A – LINHA DO TEMPO / ESPAÇOS –  
ÁREAS DA UNIDADE EDUCACIONAL**

LINHA DO TEMPO - 1º TURNO – 2017									
	5A	5B	5C	5D	6A	6B	6C	6E	5H
<b>Segunda-feira</b>	7h30 às 8h30								
	8h30 às 9h30	Parque 2			Brinquedoteca		Parque 2		Brinquedoteca
	9h00 às 10h00	Quadra	Parque 1	Quadra	Quadra				
	10h30 às 11h30								Parque 1
	11h30 às 12h30				Parque 1	Parque 2	Área Externa		
<b>Terça-feira</b>	7h30 às 8h30								
	8h30 às 9h30	Parque 2		Parque 1	Área Externa		Brinquedoteca		
	9h00 às 10h00		Parque 1		Parque 2				Quadra
	10h30 às 11h30					Área Externa			
	11h30 às 12h30		Área Externa	Brinquedoteca			Parque 2	Parque 1	
<b>Quarta-feira</b>	7h30 às 8h30								
	8h30 às 9h30	Parque 1		Parque 2		Quadra		Área Externa	
	9h00 às 10h00	Brinquedoteca			Parque 2		Parque 1		Área Externa
	10h30 às 11h30			Área Externa					Brinquedoteca
	11h30 às 12h30		Parque 1		Área Externa	Brinquedoteca	Parque 2		
<b>Quinta-feira</b>	7h30 às 8h30							Parque 2	
	8h30 às 9h30	Parque 2		Área Externa	Brinquedoteca			Parque 1	
	9h00 às 10h00		Brinquedoteca	Parque 2					Área Externa
	10h30 às 11h30		Área Externa						Brinquedoteca
	11h30 às 12h30	Área Externa	Parque 2	Quadra	Parque 1	Quadra	Brinquedoteca		
<b>Sexta-feira</b>	7h30 às 8h30								
	8h30 às 9h30	Parque 1	Quadra	Brinquedoteca		Área Externa	Parque 2	Quadra	
	9h00 às 10h00		Parque 2		Parque 1				Brinquedoteca
	10h30 às 11h30			Parque 1	Brinquedoteca		Área Externa		Parque 2
	11h30 às 12h30		Brinquedoteca			Parque 2	Parque 1	Área Externa	

LINHA DO TEMPO - 2.º TURNO								
	5E	5F	5G	6D	6E	6F	6G	6H
<b>Segunda-feira</b>	13h30 às 15h00			Parque 2		Brinquedoteca	Parque 1	
	15h00 às 16h00	Brinquedoteca	Parque 2		Parque 1			
	16h00 às 17h00			Quadra				Parque 1
	17h00 às 17h30	Parque 1		Parque 2		Quadra	Quadra	
	***							
<b>Terça-feira</b>	13h30 às 15h00							
	15h00 às 16h00	Parque 2	Área Externa	Parque 2	Parque 1	Brinquedoteca		
	16h00 às 17h00						Brinquedoteca	Área Externa
	17h00 às 17h30	Quadra		Quadra		Parque 1	Parque 1	
	***							
<b>Quarta-feira</b>	13h30 às 15h00							
	15h00 às 16h00	Área Externa	Parque 2		Parque 1		Parque 1	
	16h00 às 17h00							Brinquedoteca
	17h00 às 17h30			Parque 1		Área Externa	Área Externa	Brinquedoteca
	***							
<b>Quinta-feira</b>	13h30 às 15h00							
	15h00 às 16h00		Brinquedoteca			Área Externa		Parque 2
	16h00 às 17h00		Área Externa	Brinquedoteca	Parque 1	Parque 2		Área Externa
	17h00 às 17h30	Parque 2					Parque 1	
	***							
<b>Sexta-feira</b>	13h30 às 15h00	Parque 2				Brinquedoteca	Parque 1	
	15h00 às 16h00		Parque 2	Área Externa		Parque 1		
	16h00 às 17h00				Brinquedoteca			Quadra
	17h00 às 17h30		Quadra		Brinquedoteca	Área Externa	Área Externa	Parque 1
	***							

**ANEXO B – CROQUI DA UNIDADE EDUCACIONAL**



## ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

*Prezado(a) colega professor(a).*

*Este questionário destina-se exclusivamente para uma pesquisa sobre, concepção, análise e aplicação do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, desenvolvido no Curso de Pós-Graduação, Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP. O estudo pretende considerar a interpretação e ação dos professores em relação ao currículo oficial e suas práticas pedagógicas.*

*Salientamos a preocupação em tornar a identidade dos pesquisados/professores como um direito ao anonimato.*

*Agradecemos a colaboração para o desenvolvimento do estudo.*

Nome Fictício:

Sexo:

Formação:

Idade:

Tempo de atuação no Magistério:

Tempo de exercício na “Escola Vida”:

(1) Como você organiza os tempos, espaços e materiais em sua escola?

(2) Torna-se relevante o brincar em sua escola?

(3) Como você compreende a integração de saberes de diferentes componentes curriculares no planejamento escolar?

(4) As culturas infantis são respeitadas em sua escola?

## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O respeito devido ao princípio fundamental do direito da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, III da Constituição Federal Brasileira, exige que toda pesquisa se processe após o pleno consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Nesse sentido esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE foi elaborado de acordo com a Resolução nº 196/96 da CONEP/CNS/MS.

A presente Resolução se fundamenta nos principais documentos internacionais sobre pesquisas que envolvem seres humanos, a saber, o Código de Nuremberg, de 1947, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, de 2005, e outros documentos afins. Cumpre as disposições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da legislação brasileira correlata. Esta Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os referenciais da bioética, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa: **CURRÍCULO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO E VISÃO DE EDUCADORES DO ENSINO MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

#### A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

Atualmente presenciamos, com considerável ênfase, o estudo da primeira infância, a partir da compreensão da criança em relação as suas especificidades e as suas vivências. Em que, o seu o corpo, a sua mente, as suas emoções, as suas culturas infantis, o seu contexto familiar, as suas diversidades e o seu modo interagir, são alicerces que as sustentam como sujeitos provenientes de individualidade e de integralidade. Ao pensarmos sobre o papel da educação diante deste paradigma é necessário partimos do ponto fundamental que compete à escola de Educação Infantil, o de legitimar suas ações pedagógicas com base em um currículo

que considere estas especificidades e proporcione vivências e experiências de modo integrador.

A questão da integralidade na Educação Infantil ao lado da reflexão sobre a prática docente nesta etapa de ensino constitui-se a temática central desta pesquisa. Neste contexto, o objetivo proposto deste estudo é analisar os princípios e as concepções do Currículo Integrador sob a ótica de um grupo de educadores de uma Unidade Educacional de Educação Infantil do distrito de Cidade Tiradentes em São Paulo.

Tendo como foco o que se convencionou chamar Currículo Integrador, na perspectiva do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2015. Centrado nos seus princípios de “planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades” evidenciando a preocupação com a “organização dos tempos, espaços e materiais” o resgate do “brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares” e o respeito pelas “culturas infantis” (SÃO PAULO, 2015, p.8).

Compreendendo que a escola de Educação Infantil, tem função essencial no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem para as capacidades cognitivas, físicas e socioemocionais das crianças. Torna-se relevante pesquisar o currículo, no tocante de suas possibilidades e de seus desafios nos aspectos das ações que se encaminham para o desenvolvimento integral necessário para a primeira infância.

Em função disso, o estudo está delimitado em uma Unidade Educacional de Educação Infantil do Município de São Paulo, na região de Cidade Tiradentes. E por razões de confidencialidade do estudo, os sujeitos serão referenciados por P1, P2, P3, P4 e P5.

A abordagem do estudo é com base na pesquisa qualitativa, buscando desvelar as interpretações e as ações dos educadores diante do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

Construímos um questionário aberto como instrumento de coleta de dados, tendo como intenção, traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas específicas. A escolha por questões abertas possibilita aos sujeitos da pesquisa, uma maior liberdade para a construção das respostas. Sendo possível perceber que o uso do questionário contribui para a coleta das informações frente às realidades, pois oportuniza o resgate das opiniões, os valores, os interesses, os anseios e as expectativas dos envolvidos no estudo (GIL, 2008).

## **DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:**

De acordo com a Resolução nº 196/96:

V - RISCOS E BENEFÍCIOS - Toda pesquisa com seres humanos envolve risco com graus variados. O dano eventual pode ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. A tipificação do risco nas diferentes metodologias de pesquisa será definida em norma própria, pelo Conselho Nacional de Saúde.

V.1 - Não obstante os riscos potenciais, as pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando: a) oferecerem possibilidade de gerar conhecimento sem afetar o bem-estar dos participantes de pesquisa e seus grupos ou coletividade; b) o risco se justifique pela importância do benefício esperado; c) no caso de pesquisas da área de saúde, o benefício seja maior, ou, no mínimo, igual às alternativas já estabelecidas para a prevenção, o diagnóstico e o tratamento.

V.2 - As pesquisas nas quais os benefícios forem exclusivamente indiretos aos seus participantes devem ser toleráveis, considerando as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses.

V.3 - O pesquisador responsável deve comunicar ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição imediatamente e avaliar em caráter emergencial a necessidade de adequar ou suspender o estudo, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

V.4 - Nas pesquisas na área da saúde, tão logo constatada a superioridade significativa de uma intervenção sobre outra(s) comparativa(s), o pesquisador deverá avaliar a necessidade de adequar ou suspender o estudo em curso, visando oferecer a todos os benefícios do melhor regime.

V.5 - O Comitê de Ética em Pesquisa da instituição deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.

V.6 - O pesquisador, o patrocinador e as instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem assumir, proporcionalmente, as responsabilidades de dar assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

V.7 - Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, os quais devem assumir, proporcionalmente, tais responsabilidades.

V.8 - Jamais poderá ser exigido do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não deve conter ressalva que afaste essa responsabilidade ou que implique ao participante da pesquisa abrir mão de seus direitos legais, incluindo o direito de procurar obter indenização por danos eventuais.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:**

Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo e autorizo a divulgação do meu depoimento. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Nome completo da pesquisadora responsável

RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

---

Nome completo do participante da pesquisa

RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

---

Nome completo da testemunha

RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

---

Nome completo da testemunha

RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

---

Local – Data

**PLATAFORMA BRASIL – Aprovado**

CAAE: 84041918.1.0000.5482

Número do Parecer: 2.572.688

**ANEXO E – DOCUMENTO: CURRÍCULO INTEGRADOR DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

# Currículo Integrador da Infância Paulistana



São Paulo | 2015



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

**Prefeitura da Cidade de São Paulo**  
Fernando Haddad  
*Prefeito*

**Secretaria Municipal de Educação**  
Gabriel Chalita  
*Secretário*

**Emilia Cipriano Sanches**  
*Secretária Adjunta*

**Marcos Rogério de Souza**  
*Chefe de Gabinete*

**Assessoria Técnica de Planejamento**  
Lourdes de Fátima P. Possani  
*Chefe*

**Diretoria de Orientação Técnica**  
Joane Vilela Pinto  
*Diretora*

**Divisão de Orientação Técnica  
Educação Infantil**  
Sônia Larrubia Valverde  
*Diretora*

**Equipe Técnica - DOT Educação Infantil**  
Alessandra Arrigoni  
Ivone Mosolino  
Patrícia da Silva  
Lidia Silva Guimarães Godoi  
Rosângela Gurgel Rodrigues  
Viviane De La Nuez Cabral

**Equipe Administrativa - DOT Educação Infantil**  
Edna Ribeiro  
Vitor Helio Breviglieri

**Assessoria de Autoria**  
Sueley Amaral Mello

**Divisão de Orientação Técnica  
Ensino Fundamental e Médio**  
Fátima Aparecida Antônio  
*Diretora*

**Equipes**  
Conceição Letícia Pizzo Santos  
Débora Baroudi Nascimento  
Hugo Luiz de Menezes Montenegro  
Ione Aparecida Cardoso Oliveira  
Luiz Fernando Costa de Lourdes  
Marcia Cordeiro Moreira  
Maria Alice Machado da Silveira  
Marisa Aparecida Romeiro Noronha  
Nilza Isaac de Macêdo  
Simone Alves Costa

**Administrativo:**  
Fernando Jorge Barrios  
Sandra Regina Baptista Lino

**Editorial**

**Centro de Multimeios | SME**  
Magaly Ivanov

**Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME**  
Roberta Cristina Torres da Silva

**Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM |  
SME**  
Ana Rita da Costa

**Editores - Artes Gráficas | CM | SME**  
Fernanda Gomes

**Foto Capa - Vídeo Educação | CM | SME**  
Adriana Caminiti

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**Diretoria de Orientação Técnica**  
Divisão de Orientação Técnica - Educação Infantil  
Divisão de Orientação Técnica - Ensino Fundamental e Médio

# **Currículo Integrador da Infância Paulistana**

São Paulo  
2015



## Prezadas(os) Educadoras e Educadores,

A DOT – Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio vêm trabalhando na construção de uma pedagogia que oriente a Rede Municipal de Ensino de São Paulo quanto às concepções que embasam a implantação do Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Esta proposta está anunciada em vários documentos já publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), dentre eles as Diretrizes contidas no Programa de Reorganização Curricular “Mais Educação São Paulo” – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.

O presente documento é fruto de ampla discussão e construção coletiva. Num primeiro momento com as equipes das Diretorias de Orientação Técnica das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e, posteriormente, com as equipes das Unidades Educacionais (UEs), quando foram realizados treze Seminários Regionais, um em cada DRE.

Os Seminários tinham como objetivo proporcionar momentos de reflexões, discussões e debates sobre as cisões históricas entre o Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e destes com o Ensino Fundamental, rupturas estas que distanciam e, por vezes, antagonizam as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tais como a cisão entre o corpo e a mente, a razão e a fantasia, as concepções e as práticas pedagógicas, o brincar e o aprender, o tempo/ ritmo das crianças e o tempo institucional.

Apresentamos o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” como subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da Educação Básica, com o intuito de promover

reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas.

Integrar, nesse caso, não significa desconsiderar diferenças entre os objetivos e direitos de aprendizagem de cada etapa/segmento, mas sim, garantir que as concepções, ações e registros considerem bebês e crianças reais em sua inteireza e potencialidade tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Afirmar que crianças e bebês são o eixo do trabalho pedagógico significa valorizar e compreender as especificidades e diversidades dos conceitos de infância e de criança, assim como a importância de que os direitos de bebês e crianças balizem seu percurso nas instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Esperamos que o conteúdo deste documento provoque ações que transformem desde o currículo, compreendido como um instrumento vivo, até a criação de espaços adequados tanto nas salas, quanto nas áreas externas, além de práticas que valorizem as interações entre bebês e crianças, facilitando a criação das culturas infantis.

A criança tem direito de prosseguir seus estudos, aprofundando seu acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, sem abandonar suas infâncias. Esses podem ser dois dos principais ganhos dessa integração.

Sendo um processo de reflexão e construção, o currículo integrador para a infância paulistana está em construção como obra coletiva, aberta à participação e à autoria dos educadores e das educadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dos bebês, crianças, de suas famílias/responsáveis e comunidade. Configura-se como um movimento de reorientação curricular que considera a integralidade dos sujeitos e do processo educativo, o lugar da cultura e o papel da educação escolar no processo de formação da pessoa, o protagonismo e a autoria de bebês e crianças, o reconhecimento das diversidades, a valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade.

Desejamos a todos e todas um excelente trabalho na construção de um Currículo Integrador da Infância Paulistana em que bebês e crianças possam viver suas infâncias na plenitude.

**SME/DOT Educação Infantil e DOT Ensino Fundamental e Médio**

## Sumário

- I - Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana? ..... 7
- II - O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios ..... 8
- III - Como bebês e crianças aprendem? ..... 35
- IV - Ações que podem concretizar essas concepções e princípios ..... 44
- V - Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental ..... 65
- VI - Referências bibliográficas ..... 69
- VII - Grupo de estudos e trabalho ..... 71

## I - Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana?

Faz pouco tempo que as diferentes ciências ligadas à compreensão do ser humano e de seu desenvolvimento perceberam o papel que a educação (a relação das novas com as velhas gerações e com o mundo) tem na formação da inteligência e da personalidade de cada pessoa. Antes disso, entendia-se que o ser humano era produto de sua genética e, desse ponto de vista, havia pouco que o trabalho docente pudesse fazer para a constituição dos sujeitos. Com isso, o foco do trabalho escolar era a transmissão de conteúdos escolares sempre com vistas à preparação das crianças para aprendizagem de novos conteúdos nas etapas seguintes. Com base nessa compreensão, estruturou-se uma forma de organizar o trabalho docente nas Unidades Educacionais para promover essa transmissão de conteúdos sem considerar, no entanto, o que estudos e pesquisas recentes em diferentes campos do conhecimento têm mostrado: à medida que conhecem o mundo de objetos e pessoas, o bebê e a criança se constituem como pessoas (constituem sua inteligência e sua personalidade).

Isso apresenta um novo desafio para as Unidades Educacionais: organizar o trabalho pedagógico para bebês e crianças para promover a constituição por cada bebê e cada criança da máxima inteligência e das melhores qualidades da personalidade, lembrando que este é um processo contínuo para a criança que entra na Educação Infantil e segue pelo Ensino Fundamental. Um currículo integrador da infância de 0 a 12 anos é uma resposta inicial a esse novo cenário onde o processo educativo adquire um novo sentido.

Enfrentar esse desafio na maior rede municipal de educação do nosso país como é a Rede Municipal de Educação de São Paulo é contribuir para a qualidade social da educação da infância não apenas paulistana, mas brasileira e para além de nossas fronteiras.

## **II - O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios.**

A constituição de um currículo que trate de modo integrado bebês e crianças que ingressam na Educação Infantil e prosseguem seus estudos no Ensino Fundamental requer que educadoras e educadores compartilhem concepções e princípios sobre as diversas infâncias e seus direitos.

O currículo integrador da Infância Paulistana que envolve a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo pressupõe que o trabalho coletivo das Unidades Educacionais se fundamente no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades.

Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo.

Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância.

## O que nos une?

Bebês e crianças (0-12 anos) constituem o eixo que une, congrega e justifica a construção e a consolidação de um currículo integrador que supere modelos curriculares fragmentados e descontínuos e considere bebês e crianças na sua integralidade (e não como pessoas a quem falta algo). Embora bebês e crianças estejam todos os dias oferecendo vida, corpo, cor, sons, desenhos, movimentos e saberes aos contextos educativos, o que de fato se conhece sobre eles? Quem são os bebês e as crianças que compõem os espaços coletivos da educação paulistana na atualidade? Quais são suas formas de ser criança e viver suas infâncias?

E, ao mesmo tempo, quais são as “fontes” em que se buscam tais conhecimentos? O que ainda não se conhece? E como tais conhecimentos sobre as crianças reais com as quais educadoras e educadores se encontram diariamente têm dialogado com o currículo e transformado a prática educativa?

A construção de respostas para essas inquietações aponta a necessidade premente de subverter a lógica adultocêntrica<sup>1</sup>, presente nas ciências construídas a partir do ponto de vista do adulto. Subverter essa lógica possibilita desconstruir concepções de infância cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada, uniforme e anônima. Estas concepções contribuem para a invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, per-

<sup>1</sup> Conforme evidenciado por Márcia Gobbi: “o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro” (GOBBI, 1997, p.26).

tencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente no imaginário social de que “criança é criança, só muda de endereço” é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade.

No campo da educação, concepções de bebês e crianças como seres incompletos, incapazes e carentes fundamentaram propostas pedagógicas e currículos com tendências e pressupostos assistencialistas, compensatórios e preparatórios que consideravam a criança não em sua vida presente, mas como um eterno “vir a ser”.

Por isso, educadoras e educadores precisam olhar criticamente essas concepções para desconstruir, descolonizar e desnaturalizar essas imagens de bebês e crianças como seres que não têm presente, não têm opinião, não têm poder e apenas serão alguém no futuro. Esse desafio, necessário a educadoras e educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pressupõe explicitar as relações de poder e dominação entre adultos e crianças que se justificam pela desigualdade etária e compreender suas consequências na vida de ambas as gerações.

Assim, descolonizar a Pedagogia pressupõe o desafio de problematizar as relações entre adultos/as e crianças, o adultocentrismo, compreendendo a condição social e o protagonismo de bebês e crianças na produção das culturas infantis, por meio do exercício cotidiano de refinar os olhares diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgridem as regras impostas pelos/as adultos/as nos espaços públicos da Educação Infantil. Pensar o Currículo Integrador nessa perspectiva significa ainda romper com as marcas do “currículo colonizador” que historicamente privilegiou a perspectiva europeia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento. Uma perspectiva que privilegia um único modo de olhar e produzir conhecimento e, portanto, se constrói de forma unilateral e parcial, desconsiderando outras culturas, outras formas de ver e construir conhecimento. Descolonizar o currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e

conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo bebês e crianças.

Por isso, o Currículo Integrador, ao indicar a necessidade de conhecer as crianças reais e concretas reais, contrapõe-se a concepções que comparam bebês e crianças aos adultos e apenas percebem o que lhes falta em relação aos adultos, sem valorizar suas possibilidades.

O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade).

Nessa perspectiva, vários estudos e pesquisas, de diferentes áreas (como a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia) ampliam as fontes de conhecimento não apenas sobre as crianças mas também com as crianças e apontam para a necessidade de ouvir e considerar os bebês e as crianças, entendendo a infância não mais como um período “sem linguagem”, marcado por ausências e incapacidades, mas como um período repleto de potencialidades e caracterizado pelas “cem linguagens”, como escreve Loris Malaguzzi (1999).

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural.

As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão (as culturas infantis) construídas por bebês e crianças nos diferentes cenários da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutores da cultura construída

pelos adultos mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo.

### Quer saber mais sobre as culturas infantis?

FERREIRAS, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. In: *Folclore e mudança Social na cidade de São Paulo*. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Mas, efetivamente, o que se conhece das culturas infantis construídas nos espaços educativos? Quais seus produtos, enredos, narrativas, problematizações, proposições? Como elas dialogam com os contextos educativos?

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bebês e crianças expressam, na interação com seus pares em todas as oportu-

nidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas. Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos.

A criança é, nessa perspectiva, um sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo, ativa, disposta a participar e interagir com o mundo da cultura historicamente constituído.

### Quer saber mais sobre bebês e currículo?

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

Bebês e crianças são, portanto, sujeitos integrados desde o nascimento à inteireza da vida, que é marcada desde a tenra infância pelas circunstâncias históricas, sociais, econômicas, culturais, geográficas, políticas, religiosas, raciais, étnicas e de gênero que

imprimem marcas diversas, nas formas como as crianças vivem suas infâncias. E tudo isso precisa ser considerado nas práticas educativas. (NASCIMENTO, 2011).

Nesse sentido, é desafio e propósito do Currículo Integrador comprometido com a qualidade social da educação considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapõem às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças. Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças.

Novamente, é importante que educadoras e educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se questionem sobre as concepções de bebê e de criança presentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como elas influenciam as relações que se estabelecem nas Unidades Educacionais? Como influenciam a organização dos tempos? A organização e uso dos espaços? Como interferem nas experiências que são propostas para promover vivências?

Sem a necessidade de respostas únicas e definitivas para essas inquietações, deve-se buscar o constante aprofundamento e a reinvenção das ações e práticas pedagógicas por meio de reflexões permanentes sobre tais questões, envolvendo não apenas professoras e professores, mas todo o coletivo de educadoras e educadores das Unidades Educacionais, assim como as famílias/responsáveis, para compor o Projeto Político- Pedagógico

### Quer saber mais sobre as múltiplas linguagens e a escuta de bebês e crianças?

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.

(PPP). Neste sentido, é fundamental estar atento para perceber em que medida as concepções anunciadas se concretizam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Ao considerar os bebês, as crianças e as culturas infantis (tudo aquilo que expressam sob a forma de diferentes linguagens) como fonte importante de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa para educadoras e educadores, torna-se imprescindível apurar e fomentar a escuta de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma contínua. A escuta, entendida como metáfora, significa, sobretudo, a disponibilidade permanente do adulto de estar aberto à comunicação com bebês e crianças que se expressam em múltiplas linguagens.

Buscar formas de ouvir bebês e crianças é, portanto, um desafio a ser abraçado cotidianamente por educadoras e educadores, e constitui, ao mesmo tempo, a expressão da concepção de criança capaz, competente e com direito à participação, além de ser fonte inesgotável de saberes necessários ao aprimoramento e à qualificação da prática educativa (CRUZ, 2008).

## **E os bebês, quem são eles? O que fazem? Eles aprendem, resistem, criam, interagem, comunicam-se?**

Ao longo da história e em diferentes sociedades, os bem pequenos são tradicionalmente vistos como incapazes e dependentes, e essas concepções sustentam propostas de educação preocupadas com cuidados higienistas que se restringem ao cuidado com o corpo, à alimentação e à proteção. Reduzem os bebês a seres incapazes, desconsideram e descaracterizam suas potencialidades.

Recentes estudos e pesquisas sobre os bebês que habitam os espaços coletivos de educação revelam que eles constroem conhecimentos e começam a se apropriar do mundo, desde o nascimento. Os adultos, no entanto, muitas vezes não percebem, não compreendem, não analisam e não reconhecem esse processo como constituição de saber. A condição de dependência para sobreviver que os bebês apresentam em relação aos adultos justamente exige que busquem formas de relações com as pessoas e as coisas que os cercam e que atribuam um sentido a essas relações (sinônimo de aprender), o que traduz a complexidade de ser bebê (BRASIL, 2009).

O olhar inaugural dos bebês em relação ao mundo é curioso, potencializado pela necessidade de se comunicar e pela experiência humana de se relacionar. Essa necessidade e desejo utilizam o corpo todo para construir diálogos com o mundo e as pessoas. Assim, muito antes do início do uso da linguagem verbal, os bebês mobilizam uma ampla e competente capacidade de se comunicar e dialogar, através do riso, do choro, dos movimentos, dos sons, das brincadeiras, dos gestos, dos toques, dos balbucios. Essas linguagens, muitas vezes, necessitam ser reavivadas nos adultos para dialogar com os bebês e perceber outros modos de sentir, compreender, agir, escutar e estar no mundo.

É com essa inteireza e riqueza de possibilidades e potencialidades que os bebês como seres linguageiros, ativos e interativos perce-

### Quer saber mais sobre bebês e crianças de 0 a 5 anos?

Falk, J. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lucy. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

Magen, T.; Odena, P. Descobrir brincando. Campinas: Autores Associados, 2010.

Prado, P. D. Educação Infantil: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

Prado, P. D. Educação e Culturas Infantis: crianças pequenininhas brincando na creche. São Paulo: Képos, 2012.

Sinclair, H. et al. Os bebês e as coisas. Campinas: Autores Associados, 2011.

Stamback, M. et al. Os bebês entre eles: descobrir, brincar e inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2011.

bem, exploram e constroem conhecimentos nos diferentes contextos educativos. Nesse sentido, os espaços coletivos de educação constituem contextos privilegiados que possibilitam aos bebês experiências de convivência com outros adultos e com outros bebês e crianças. Ouvir histórias, narrativas, poesias, apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras, danças, sons, músicas, explorar espaços amplos como os parques e outras ações que envolvem um corpo que, na sua integralidade, sente, percebe, pensa, imagina, cria, planeja, investiga, age e se encanta com o mundo e seus diferentes contextos.

## **Bebês, crianças ou alunos? Continuidade ou ruptura? Quais os desafios de entender a criança ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental?**

Superando as formas como se têm tratado as crianças de acordo com etapas de desenvolvimento (a criança é uma até os três anos, torna-se outra dos 3 aos 6 anos e outra, ainda, dos 6 aos 12 anos), o Currículo Integrador defende que as potencialidades dos bebês e das crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam organizadas e apoiadas por educadoras e educadores e ao mesmo tempo sejam desafiadoras das ações das possibilidades das crianças. Com educadoras e educadores intencionalmente organizando experiências envolventes com e para bebês e crianças, criam-se percursos de aprendizagens significativos e socialmente relevantes que se somam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Desse modo, cuidam-se e educam-se bebês e crianças que pensam e agem de forma cada vez mais curiosa e autônoma no mundo.

Esse percurso construído na Educação Infantil e no Ensino Fundamental tem um valor em si, pois, as experiências vividas no presente são relevantes para o tempo presente da vida das crianças: não constituem um período de preparação ou antecipação das futuras etapas do processo de educação. E porque privilegia a vida e o tempo presentes de bebês e crianças, respeitando seus tempos e modos de viver suas infâncias, cria bases sólidas para a vida futura (justamente na medida em que não a antecipa). A antecipação de etapas retira das crianças o direito de viver a infância, tempo que os seres humanos precisam para construir suas potencialidades que não são genéticas, mas históricas e culturais, isto é, aprendidas na relação criança-sociedade.

Ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bebês e crianças precisam de tempo e vivências para ampliar suas formas de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram arte e ciência no complexo processo de apropriação e construção de conhecimento que envolve curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam. Tudo isso resulta em significativas aprendizagens que só acontecem pela atitude ativa da criança no meio social quando esta é tratada como sujeito capaz de realizar tudo isso.

Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta é o de superar a hierarquização e o caráter instrucional que privilegia a fala de professoras e professores sobre o conhecimento, superar os treinos de linguagem escrita e o silenciamento das demais linguagens e conteúdos, superar a lógica da divisão de trabalho fabril presente na escola

### Quer saber mais sobre equívocos das antecipações?

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004

e que separa, de um lado, educadora e educador que pensam e, de outro lado, as crianças que não são chamadas a pensar, mas apenas a executar o que foi pensado para elas. Trata-se de promover, no dia a dia da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o protagonismo das educadoras e dos educadores como organizadores de experiências em que bebês e crianças são igualmente protagonistas (brincantes, artistas e cientistas) que pensam, projetam, agem, descobrem, criam e recriam o mundo, e expressam tudo isso de forma ativa, rica e autoral.

## **"Onde é o parque? Que hora vamos poder brincar? Aqui não tem brinquedos?"<sup>2</sup>**

Essas e outras questões formuladas pelas crianças traduzem suas interrogações sobre o lugar da infância nos espaços educativos. Essas interrogações provocam o pensar sobre que concepções de infâncias e crianças se concretizam na organização dos tempos, espaços, propostas de vivências e formas de relação entre crianças e entre adultos e crianças nas Unidades Educacionais. Bebês, crianças e suas infâncias têm sido considerados? Ou as crianças têm sido transformadas precocemente em alunos? Como tais questões têm sido respondidas tanto do ponto de vista individual de cada educadora e educador, como do ponto de vista coletivo? Tais reflexões legitimam e fortalecem as bases do Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Educacional quando estão presentes nos espaços de formação permanente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, envolvendo educadoras e educadores, as famílias/responsáveis e a comunidade.

---

2 Transcrição de inquietações reveladas pelas crianças.

Portanto, a infância está presente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma viva, resistente, provocativa e precisa ser considerada em suas diversidades e potencialidades para a construção de um currículo que efetivamente se integre com a realidade desses atores sociais, respeite suas singularidades e formas de ser e estar no mundo, e promova processos de aprendizagem e desenvolvimento pleno em bebês e crianças sem que estas vivam rupturas em seu cuidado e educação.

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. (BARROS, 2003).

Assim, como o menino-poeta-educador Manoel de Barros, quando educadoras e educadores são estudiosos de crianças (criançólogos), observadores de crianças (criancistas), caçadores dos “achadouros” das infâncias que habitam os espaços coletivos de educação, revela-se uma infância potente, real, viva e pulsante que é fundamental para a construção do Currículo Integrador, capaz de considerar be-

### Quer conhecer a poesia de Manuel de Barros?

Barros, M. de. *Poesia Inventada: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

Barros, M. de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Planeta, 2010.

Barros, M. de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manuel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2010.

bês e crianças em sua integralidade e articular vida e educação de forma significativa e socialmente relevante, sem rupturas.

Esse é o desafio que une educadoras e educadores das infâncias presentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Abraçar tais concepções significa compartilhar e defender princípios que sustentam e indicam caminhos que podem ser fortalecidos, transformados e ou inventados considerando as infâncias que existem na cidade e analisando criticamente as práticas educativas vigentes.

### **Quais princípios integram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?**

- A educação de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se organiza sem rupturas, num conjunto articulado, orgânico e sequencial que aproxima as concepções de criança/infância/educação/educação escolar/currículo e as práticas que as concretizam.
- A educação, como um fenômeno sociocultural e político, articula as experiências vividas e os saberes social e historicamente acumulados, integra vida cotidiana e experiências educacionais e organiza um currículo articulado à vida, aos conhecimentos produzidos na vida cotidiana sem sonegar às crianças o acesso ao conhecimento construído pela humanidade.
- As infâncias são singulares e múltiplas, pois existem várias formas de ser criança. Por isso, o trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental organiza espaços, tempos e vivências para as diferentes manifestações expressivas das crianças como linguagens que anunciam suas experiências culturais.

- Uma relação de comunicação entre adultos e crianças, em que interesses e modos de ser e compreender o mundo por bebês e crianças sejam compreendidos e respeitados pelos adultos, as relações são cuidadosamente pensadas para superar a dominação etária, religiosa, étnica, de gênero, socioeconômica, ideológica e cultural.

Um currículo integrador supera a cisão interna na Educação Infantil (CEI e EMEI) e desta com o Ensino Fundamental quando promove a passagem das crianças por essas etapas como uma continuidade. Isso exige uma articulação entre as Unidades Educacionais no que diz respeito:

- à organização e ao uso dos espaços das Unidades Educacionais, da comunidade ao redor e da cidade;
- ao acesso permanente de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a material diversificado, atraente, rico em possibilidades de exploração, em quantidade e qualidade, que se amplia quando educadoras e educadores ouvem os interesses cada vez mais amplos e diversificados de crianças cada vez mais curiosas e com vontade de saber, descobrir e explicar o mundo;
- a formas de gestão dos tempos que contemplem bebês e crianças em suas especificidades;
- a relações de comunicação, acolhimento e escuta;
- à proposição e organização de vivências encantadoras e arrebatadoras da atenção e do interesse cada vez mais amplo de ação e conhecimento de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando sempre que, à medida que crescem, bebês e crianças precisam de espaço para crescer, relações autônomas cada vez mais amplas, contato ampliado com as culturas, vivências desafiadoras que devem contar com o acompanhamento atento da educadora e do educador. Nessas situações, educadora e educador oferecem ajuda e incentivam

a criança a experimentar, buscar explicação dos fatos, investigar, planejar, solucionar problemas, enfim, exercitar o pensamento como um ser inteiro em seu encontro com o mundo.

Um currículo integrador supera também a cisão entre corpo e mente, ao compreender o que estudos e pesquisas recentes têm demonstrado: que os seres humanos aprendem com o corpo inteiro quando se envolvem nos processos de conhecimento, inclusive com a emoção (o desejo, a vontade, o interesse, a necessidade); aprendem como sujeitos ativos, em movimento, em busca, em ações que congregam corpo, mente e vontade. Isso significa que uma das tarefas de educadoras e educadores é apresentar situações e vivências culturais de modo a encantar e criar novos desejos de descoberta e de conhecimento em bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa nova compreensão do processo de aprendizagem rompe também com a disciplina rígida de crianças sentadas e crianças que se deslocam em fila e instiga a proposição de novas dinâmicas discutidas e firmadas com as crianças nas Unidades Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Um currículo integrador da infância supera também a cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Por isso, será fundamental manter nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental um tempo diário para a livre escolha de atividade pelas crianças, para que possam explorar (brincando ou de outras formas) materiais e objetos que chamam sua atenção.

Finalmente, um Currículo Integrador supera a cisão entre razão e fantasia, ao entender que a imaginação está na base do pensamento abstrato. Este é essencial à produção e à fruição da ciência e da arte. Separar razão e fantasia faz parte de um projeto dominador e alienante de sociedade onde alguns (muitos) não têm direito a pensar e a usufruir do máximo

desenvolvimento humano. Assim, bebês e crianças devem ser incentivados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental a conhecer, a pensar, a imaginar, a sonhar, a inventar e falar sobre suas ideias e suas produções.

## A integralidade do processo educativo

Considerando as concepções de crianças e infâncias discutidas até aqui, um Currículo Integrador como parte da política para a educação de bebês e crianças (meninos e meninas das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo) compreende a educação como um espaço que integra vida, cultura, cidade e escola, experiência e aprendizagem, mundos distintos e complementares como a razão e a fantasia, a arte e a ciência, o corpo em movimento e o pensamento, adultos e crianças em uma experiência inteira e socialmente relevante para a educação das infâncias.

A organização desse currículo considera que os conhecimentos apresentados nas Unidades Educacionais, apropriados e construídos por bebês e crianças não devem ser fragmentados em disciplinas estanques, sem diálogo com suas vidas e reduzidos a um rol prescritivo de ações e conteúdos desprovidos de sentido. Considera, ainda, que o direito à educação, ao conhecimento e à cultura devem constituir um processo único e contínuo, que contemple diversas linguagens e direitos de aprendizagem de forma integrada e contextualizada.

Como afirma Arroyo:

Guiados pelo imperativo ético dos direitos dos educandos, seremos obrigados a desconstruir toda estrutura escolar e toda organização e ordenamento curricular legitimados em valores do mérito, do sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, cargas-horárias.

Por exemplo, desconstruir o atual ordenamento em saberes, áreas, tempos, mais nobres, menos nobres, desprezíveis, silenciados, ausentes nos currículos. Essas estruturas e ordenamentos não têm garantido o direito à educação, ao conhecimento e à cultura; antes, vêm sendo ordenamentos que limitam e negam esse direito. (ARROYO, 2008, p. 38).

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício pleno da cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que bebês, crianças e jovens aprendem a constituir e reconstituir sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais. Liberdade e pluralidade tornam-se, por isso, exigências do projeto educacional e, portanto, do Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Educacional (UE).

EMEI Montese - Foto: Daniel Arroyo



Nessa perspectiva, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade: o educando e seu desenvolvimento como ser inteiro: identidade, inteligência, personalidade.

Cuidar e educar inicia-se na Educação Infantil, mas são ações destinadas a crianças a partir do nascimento que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental e Médio. Considerando a integralidade do processo educativo, toda a ação de cuidado traduz em sua essência uma ação educativa. Educamos quando cuidamos. Nesse sentido, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde e não está restrito à educação de bebês e crianças pequenas. Ao contrário, apresenta-se de formas distintas, e mais (ou menos) intensas nas relações humanas em todas as gerações.

Cuidar e educar significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade. Por isso, considera-se o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes com respeito e com atenção adequada. O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber.

O exercício constante de se colocar no lugar da criança, compreendendo o seu ponto de vista de forma ética, respeitosa, acolhedora e sem julgamentos é cuidado. Educa-se pela força do exemplo das atitudes respeitadas, éticas, democráticas exercidas pelos adultos na relação com bebês e crianças, e isso é cuidado. Cuida-se acolhendo, ouvindo, encorajando, apoiando no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, de cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta.

Educar significa enfrentar o desafio humano de estar ao lado e interagir com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa desenvolver e considerar a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe; com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), as modalidades da Educação Básica estão organizadas de acordo com três dimensões: organicidade, sequencialidade e articulação, sendo necessário que as modalidades compartilhem as mesmas concepções e princípios, para que não haja rupturas entre o CEI e a EMEI na Educação Infantil e desta com o Ensino Fundamental, considerando que a infância não se segmenta em compartimentos desvinculados e descontextualizados, pois a criança que segue para uma nova Unidade Educacional continua sendo a mesma, e as experiências vivenciadas em cada Unidade devem ser diversas, elaboradas e específicas para pequenos grupos, porém coerentes e contínuas, apesar de não lineares, “com o compromisso de garantir às crianças o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade” (SÃO PAULO, 2014, p.70).

Desse ponto de vista, o Currículo Integrador indica a necessidade de conhecer os bebês e crianças reais e concretas que compõem as Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo assumido como princípio seus direitos à brincadeira, à expressão, à participação, à aprendizagem e ao acolhimento, viabilizando a construção da autoria, da imaginação, da fantasia, do pensamento, da autonomia, por meio da investigação, das descobertas, da alegria e das escolhas (que podem envolver ações coletivas, individuais ou mesmo o recolhimento, isto é, a opção de contemplar, observar e, em certos momentos, não se envolver).

A qualidade social da educação é, nesse sentido, princípio e consequência da consolidação do Currículo Integrador, que defende e considera a integralidade dos bebês e crianças, suas realidades de vida e o compromisso político-pedagógico da educação com a superação das desigualdades e com a construção de relações humanizadoras.

Consolidar a integralidade da educação implica em desconstruir modelos de currículos “uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” de que fala João Formosinho (2007), por meio do estabelecimento de um diálogo vivo, intenso e cotidiano com as crianças e seus percursos de aprendizagens de forma contínua e significativa, aspecto que requer, por um lado, a descolonização do currículo historicamente presente no processo de escolarização brasileiro fundamentado na perspectiva europeia, adulta, masculina, cristã e elitista do conhecimento e, por outro, a intensificação da integração da educação com a vida, da escola com a comunidade, das crianças com o conhecimento, e do conhecimento com os mundos de vida de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em sua integralidade.

### Quer saber mais sobre a descolonização do currículo?

Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Ana Lúcia Goulart de Faria, Alex Barreiro, Elina Elias de Macedo, Flávio Santiago e Solange Estanislau dos Santos (Org.). Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

## A integralidade dos sujeitos

Dentro de cada Unidade Educacional, de cada agrupamento, de cada pequeno grupo de bebês e crianças interagindo com seus pares, com os adultos, com os brinquedos e objetos, com o mundo, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, há uma multiplicidade de pequenos mundos, constituídos pelos contextos

familiar, social, histórico, étnico-racial, de gênero, religioso dentro dos quais bebês e crianças se constituem como parte desses coletivos que carregam suas histórias, alicerçam seus percursos e dão suporte para a construção de suas identidades.

Sendo assim, cada bebê e cada criança são únicos, constituem histórias singulares. Esse reconhecimento supõe, por parte das educadoras e dos educadores, a organização de rotinas flexíveis, planejadas cuidadosamente e abertas à imprevisibilidade, à participação de bebês e crianças, fazendo-as significativas.

As rotinas devem ser planejadas para promover oportunidades de interação entre pares e com crianças de idades diferentes; interação de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com materiais diversos, em espaços organizados como ambientes diferenciados, considerando a concepção de crianças e infâncias presente na Orientação Normativa nº 01/2013.

Cada sujeito singular (bebês e crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental) constitui uma infância com o elo comum da brincadeira e das interações com as pessoas e com a cultura como eixos do currículo (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica). Portanto, cabe à escola ser um espaço onde as várias infâncias possam ser vividas sem prorrogações ou antecipações indevidas, respeitando-se as peculiaridades de cada faixa etária, e sem padronizações que suprimam as individualidades e cerceiem as vivências das múltiplas experiências que constituem direitos das crianças.

Agindo desse modo, as Unidades Educacionais consideram a inteireza de bebês e crianças, a existência de seus corpos, mentes e emoções como um mesmo ser, que age enquanto pensa, que expressa enquanto explora, que sente enquanto se maravilha, que constrói conhecimentos enquanto experiência, que é corpo e mente, razão e emoção em um único ser.

A valorização, o respeito e, mais ainda, a visibilidade das identidades de cada um dos pequenos e também dos grandes atores devem ser garantidas como direitos na constituição dos processos educativos.

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (FREIRE, 2001, p.18).

Isso significa considerar que “crianças inteiras” aprendem com o “corpo todo” de forma complexa e que a educação não pode desconsiderar essa inteireza, uma vez que pensamento e movimento constituem os processos de construção de conhecimento.

Bebês e crianças são corpo, mente e emoção e a organização das jornadas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental precisam considerar isso no planejamento de seus tempos, espaços e ações para possibilitar a construção do conhecimento com o “corpo inteiro”. Nesse sentido, o currículo integrador respeita o tempo presente de bebês e crianças, considerando suas formas próprias e singulares de construir conhecimento (suas linguagens), compreendendo as especificidades de cada etapa da Educação Básica e a importância da complementariedade e da continuidade dos processos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para a consolidação de uma educação com qualidade social, implicada com a emancipação das pessoas e a superação das desigualdades que sacrificam a vida de muitos bebês e crianças.

## **Autoria e protagonismo**

Bebês, crianças e suas famílias, assim como educadoras e educadores são observadores, participantes e protagonistas em seu processo formativo e de suas produções individuais e coletivas.

É a relação acolhedora e atenta entre adultos e crianças que possibilita a constituição desses atores como produtores de conhecimentos, fortalecendo a identidade de educadoras e educadores como profissionais comprometidos com uma educação orientada pelos princípios democráticos e possibilitando que bebês e crianças construam os seus percursos nas relações sociais de que fazem parte, mediados pelo mundo e pelas culturas presentes nos espaços educacionais.

Segundo Mello (2015), ao utilizar socialmente os objetos da cultura, a criança se apropria das capacidades necessárias ao uso desses objetos e essa apropriação acontece com a autoria e o protagonismo da criança:

A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar. (MELLO, 2015, p. 3)

Por isso, o protagonismo do professor e da professora não deve inviabilizar o protagonismo das crianças; ao contrário, o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças, considerando que o processo de ensinar e aprender acontece por meio de relações de comunicação, sendo a aprendizagem resultante de ação em comum entre as crianças e entre crianças e adultos. Nesse sentido, o professor e a professora são os organizadores (para e

com bebês e crianças) de vivências, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos e nas quais possam pensar juntos para aprender a pensar sozinhos, resolver problemas como grupo para aprender a resolvê-los sozinhos, decidir, escolher, planejar, avaliar, tomar iniciativa, propor (MELLO, 2015).

Professora e professor autores percebem-se investigadores e intelectuais implicados no processo educativo com o compromisso de apresentar, debater e acolher propostas no coletivo das Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental para conhecer o contexto das crianças com quem trabalham, para promover seus direitos fundamentais e favorecer a autoria dos bebês e crianças em seu encontro com a cultura.

Documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação também contribuem para a discussão do Currículo Integrador da infância paulistana: "Revisitar, Resignificar, Avaliar, Replanejar – AGIR" (SÃO PAULO, 2015a) provoca reflexões no momento em que as Unidades Educacionais revisitam coletivamente o PPP, avaliando e resignificando ações, práticas pedagógicas e experiências, destacando aspectos relevantes na constituição desse processo, entre eles, o reconhecimento de bebês e crianças como protagonistas, a partir de um currículo construído de forma menos prescritiva e mais autoral. Também nessa perspectiva de gestão democrática e participativa, em que todas as pessoas devem ter voz e vez nos processos educativos, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b), constituem instrumento autoavaliativo que visa ajudar todos os atores envolvidos no contexto educacional (educadoras, educadores, familiares e responsáveis por bebês e crianças e a própria SME) a rever suas práticas educativas e de gestão visando ao aperfeiçoamento do PPP de cada UE e a melhoria da qualidade de atendimento aos bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

## **Reconhecimento da diversidade, valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade**

As infâncias de bebês e crianças que habitam e integram as Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Cidade de São Paulo, mas não somente dela, “são marcadas por diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade que se inter cruzam nas relações entre os pares, entre os bebês e as crianças e entre as crianças e os adultos, entre estes e as famílias nas práticas educativas cotidianas” (SÃO PAULO, 2015b). Isso destaca a necessidade de refletir sobre as intencionalidades presentes no currículo, de escutar e investigar sobre como se tem possibilitado a construção de uma percepção positiva das diferenças e como têm sido representados e valorizados: meninas e meninos, as populações negras, indígenas, imigrantes e brancas, pobres e ricos, paulistanos e migrantes, pessoas com deficiência, com distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação a fim de constituir um ambiente educacional efetivamente igualitário para todas as pessoas.

A plena consolidação deste pressuposto enfrenta desafios a serem superados: a ausência ou a incipiente presença destas temáticas e, portanto, das reflexões sobre elas na formação inicial dos educadores, especialmente no que diz respeito à diversidade e à “tímida implementação das leis que pautam a obrigatoriedade da inclusão curricular de conteúdos referentes à cultura e história de africanos, afro-brasileiros e indígenas, fazendo com que se reproduzam no espaço escolar preconceitos que, na realidade, deveriam ser desconstruídos” (SÃO PAULO, 2013, p. 95).

O reconhecimento do papel da educação no que concerne à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e a promoção de igualdade implica na construção de um currículo que reconheça

### Quer saber mais sobre a educação para as relações étnico-raciais?

Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9.394/1996, tornando obrigatória a inclusão no currículo da Rede de Ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Parecer CHE nº 03/04 e a Resolução CHE/ CP nº 01/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Unidades Escolares de Educação Básica (2005).

Parecer CHE/CEB nº 02/07 quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Lei nº 11.645/2008, altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Nota Técnica nº 11 – Programa Mais Educação São Paulo: Diversidade, desigualdades e diferenças.

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Dimensão Relações étnico-raciais e de gênero.

as desigualdades, valorize a diversidade e as diferenças, rompa com as relações de dominação de classe, raça, etnia, gênero, território e etária e possibilite a emancipação dos sujeitos.

Ainda que essas formas de discriminação não tenham seu nascedouro nas instituições educacionais, elas estão aí presentes e isso requer uma atitude permanente com vistas a uma sociedade justa, à consolidação de um ambiente igualitário e democrático junto aos bebês, crianças, famílias, educadoras e educadores.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do

Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (PARECER CNE/CP n° 03, 2004, p. 3).

Reconhecer implica um primeiro passo por direitos iguais, justiça e valorização da diversidade; imputa o rompimento do silêncio sobre estas questões, a superação da compreensão equivocada de que diferença é sinônimo de desigualdade e a responsabilidade em divulgar os processos históricos e sociais, e a resistência nas áreas política, econômica e cultural de grupos historicamente discriminados. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de mudança nos discursos, modos de tratar e se relacionar, gestos, atitudes e modos de pensar que superem a "mentalidade racista e discriminadora secular, superem o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos" (PARECER n°03, 2004)

Portanto, é fundamental assegurar que os materiais (objetos, instrumentos, brinquedos, revistas, filmes, livros, etc.), as práticas pedagógicas (histórias, brincadeiras populares, brincadeiras de faz de conta com papéis sociais, projetos de investigação sobre temas de interesse das crianças, experiências que possibilitem a construção positiva da identidade), as relações estabelecidas, os ambientes e a formação das educadoras e educadores sejam organizados e planejados de forma a combater todas as formas de discriminação, preconceito, racismo e sexismo, construindo e estabelecendo um ambiente promotor de igualdade onde todas as pessoas sejam, efetivamente, respeitadas e valorizadas.

## III - Como bebês e crianças aprendem?

A compreensão de como os bebês e as crianças aprendem está na base do fazer pedagógico e determina as escolhas feitas pelos docentes e demais educadoras e educadores de bebês e crianças. As concepções que orientam a proposição deste currículo integrador afirmam o processo de aprendizagem como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações.

A aprendizagem é, portanto, um processo complexo e dinâmico que deve ser potencializado nos espaços institucionais dedicados à Educação a partir das oportunidades de vivências múltiplas que considerem as diversas infâncias, as vozes e os tempos dos sujeitos de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, o conhecimento e a cultura.

### O lugar do bebê e da criança no aprender

Durante muito tempo os estudos dedicados a compreender o processo de aprendizagem consideravam que as crianças aprendiam alguma coisa de tanto vê-la, ouvi-la e repeti-la. Na escola, portanto, quando a criança não aprendia, entendia-se que era necessário repetir mais vezes uma tarefa. Apesar dos avanços promovidos por outras perspectivas teóricas, essa concepção ainda está presente em muitas

das práticas escolares, sobretudo no Ensino Fundamental.

Da mesma forma, ainda perduram pensamentos que associam a aprendizagem apenas ao desenvolvimento biológico, o que fundamenta, por exemplo, o sistema seriado.

Estudos atuais sobre como os bebês e as crianças aprendem mostram, no entanto, que elas aprendem por meio da interação com as pessoas e com as coisas. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas (se é sujeito atuante, envolvido, interessado, curioso, participante ou se é alguém que apenas segue ordens; que ouve, mas não fala; que escuta, mas não é escutado; que obedece, mas não é chamado a pensar, a decidir, a fazer parte da vida na escola) e o contexto histórico e cultural em que está inserida contribuem com sua aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem depende da interação entre crianças, entre elas e os adultos e do acesso que elas têm ao meio sócio-histórico-cultural (do mundo que se apresenta para elas). É a aprendizagem com as experiências vividas, portanto, que impulsiona o desenvolvimento. Este não é natural ou genético, e sim produto das experiências ativamente vividas pelas crianças em contato com crianças de diferentes idades, com adultos e com o mundo de objetos, relações, linguagens, conhecimentos, hábitos e costumes, valores, formas de pensar de falar e de se expressar com que a criança entra em contato. Paulo Freire, no conjunto de sua obra, afirma que não há um único tipo de saber ou experiência melhor ou pior, há saber e experiências diferentes e todos eles vão constituindo a pessoa: sua identidade, suas formas de se relacionar, sua maneira de pensar, seus sentimentos, seus valores, suas formas de expressão, suas potencialidades.

O bebê e a criança passam, então, a ser reconhecidos para além de suas características biológicas ou vinculadas à faixa etária e, desse ponto de vista, só podem ser compreendidas no contexto das relações sociais, históricas e culturais em que vivem: uma criança

real, que se constitui com as experiências e com as relações que estabelece, como se percebe no vídeo “Caminhando com Tim Tim”.

Aprender passa a ser sinônimo de vivenciar e atribuir um sentido ao vivido. Sendo assim, aprender não ocorre de uma forma única, igual para todos e ao mesmo tempo. Isso significa que bebês e crianças aprendem quando estão por inteiro nas interações que es-

tabelecem com as coisas, as pessoas, os objetos ao seu redor, tanto os fenômenos da natureza como os objetos criados pelos seres humanos (quando observam, exploram, investigam, descobrem, ouvem, imitam, inventam). Aprendem com seu corpo, sua mente e suas emoções. Desse modo, quanto mais curiosas forem e quanto mais objetos apresentarmos para sua exploração e seu uso, quanto mais fenômenos da natureza observarem, com quanto mais pessoas estabelecerem contato afetivo, quanto mais linguagens usarem, mais potente a sua constituição como pessoa, mais criativas e capazes de se expressar por diferentes linguagens e mais capazes de interpretar o que veem e vivem.

A relação de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental acontece nos processos vividos nas Unidades Educacionais desde o planejamento até a avaliação permanente que se faz das vivências que vão se sucedendo ao longo do dia, sempre com o incentivo para que cada um participe ativamente de todos os momentos individualmente e em grupo.

Tratar bebês e crianças como sujeitos envolve considerar as linguagens por meio das quais em cada idade eles melhor se relacionam com as pessoas e o mundo ao redor. Com os bebês, essa participação ativa acontece muito mais nos momentos de cuidado, quando a educadora ou o educador antecipam para eles as intervenções que vão acontecer. Por exemplo, quando os adultos precisam interromper

### Quer saber mais sobre as bases sociais da aprendizagem?

Veja o vídeo disponível em <https://youtube/UUS-hkBM2rw>

uma experiência, quando se vai mudar de local, quando os adultos vão exercer uma ação sobre o corpo da criança: higienizar, trocar, etc. A participação também é incentivada quando educadora ou educador conversam com bebês e crianças durante os cuidados e se esforçam por estabelecer com os pequeninhos uma comunicação que é mais emocional que verbal.

### Quer saber mais sobre o protagonismo dos bebês?

FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Loozy*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos de seu cuidado e educação. *Revista Magistério*, São Paulo, n.3, 2014.

Pelo tom de voz, pelo toque, pelo respeito aos tempos do bebê, pela disposição de objetos para sua escolha nos momentos de exploração livre (não dirigida), pela leitura atenta às necessidades e às linguagens, os adultos inserem os pequeninhos nos processos vividos.

Crianças maiores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental podem ser profundamente envolvidas na vida que educadoras

e educadores organizam para elas nas Unidades Educacionais: não só quando se dá a conhecer o planejamento diário, mas em todas as situações de organização dos espaços e dos tempos, na organização e ampliação dos materiais, na proposição de experiências, na avaliação permanente, na condução das relações. Enfim, as crianças aprendem quando fazem parte, quando acompanham os processos vividos como sujeitos pensando junto, planejando junto, avaliando junto, participando nas tomadas de decisão e nas escolhas.

Além disso, a participação nas decisões sobre escolhas dos temas discutidos na Unidade Educacional, por exemplo, cria condições para que as experiências vividas façam sentido para as crianças. Essa é uma condição para aprender e para exercitar o controle da vontade (da disciplina controlada pela própria criança que é fundamental para aprender qualquer coisa).

Promover o envolvimento e a participação das crianças contribui fortemente para mudar a forma artificial e fragmentada como a escola tem tradicionalmente apresentado o conhecimento para as crianças. Ao ouvir as crianças, experiências como brincar, investigar, expressar-se por meio de diferentes linguagens, assim como o uso da cultura escrita em sua função social terão lugar tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Assim, a concepção de criança capaz que emerge da observação atenta de educadoras e educadores e, também, de pesquisas e estudos conhecidos nas últimas décadas (uma concepção sobre as infâncias e sobre suas diferentes formas de se relacionar com o mundo e aprender) requer uma organização curricular que promova oportunidades de vivências para bebês e crianças e práticas pedagógicas coerentes com essas concepções.

## O lugar do professor/professora

Frente ao protagonismo crescente que bebês e crianças devem ter na escola, que papel se reserva à professora e ao professor nas experiências organizadas nas Unidades Educacionais?

É importante destacar que a participação e o envolvimento de bebês e crianças nas experiências vividas nas Unidades Educacionais acontecem quando são intencionalmente organizados pela professora e pelo professor. Estes, assim como o conjunto de educadoras e educadores das Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, são os protagonistas que organizam as condições para o protagonismo de bebês e crianças.

E frente aos desafios que se apresentam a essa compreensão integrada e integradora do trabalho docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, percebe-se que o processo contínuo de aprendizagem que se inicia na infância perdura ao longo da vida. Isso significa

que o fazer docente se constitui não apenas pela formação acadêmica inicial, nem apenas na formação continuada nos tempos de estudo coletivo nas Unidades Educacionais em que atuam. A formação da professora e do professor de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se dá também na relação com a prática pedagógica, no conhecimento e estabelecimento de vínculos com as crianças. Dá-se pelo diálogo, observação, reflexão, planejamento individual e coletivo dos tempos e espaços por meio das relações que se estabelecem nas Unidades Educacionais, (inclusive entre a escola e as famílias/responsáveis) e, ainda, pelas vivências organizadas para e com as crianças.

O papel fundamental que professoras e professores têm na organização das experiências que bebês e crianças vivem nas Unidades Educacionais exige que planejem sua prática pedagógica e a replanejem com os bebês e as crianças de sua turma, selecionem, organizem e disponibilizem materiais, organizem as formas de gestão do tempo, atentem para estabelecer relações democráticas com o grupo de crianças, colegas e famílias, proponham e organizem vivências com e para as crianças e avaliem todo esse percurso a partir da interação, observação e diálogo com os sujeitos envolvidos nos processos.

Esse conjunto de práticas pressupõe coerência entre as concepções apresentadas para discussão neste documento e as escolhas pedagógicas que se materializam no cotidiano dos tempos e espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Dentre essas concepções, a proposta de um currículo integrador requer que professores e professoras de crianças e bebês compartilhem as atuais concepções de infâncias que as reconhecem também como produtoras de cultura. Como afirma Barbosa:

As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade

lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia. (BARBOSA, 2014, p. 663).

Essa dimensão não se encerra com o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, apesar das diferenças curriculares entre esta e a Educação Infantil. O fato de no Ensino Fundamental emergir o direito à aprendizagem da cultura escrita não significa a exigência de corpos imóveis, o silenciamento das múltiplas linguagens (incluindo o brincar) e ações focadas no treino da linguagem escrita. No documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2012), evidenciam-se as dimensões lúdica e interdisciplinar que não associam a técnica da escrita à garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, mas concebem o processo de formação de crianças leitoras e autoras de textos a partir de sua inserção no universo da cultura escrita utilizada em larga escala em nossa sociedade em sua função social.

A apropriação da linguagem escrita é um direito inalienável da criança, mas ela depende de vivências da oralidade, da leitura, da brincadeira, das interações, do cuidado, da pesquisa, da reflexão sobre situações-problema, do movimento, da dança, do ouvir e produzir música, do fazer teatro, entre tantas experiências que constituem repertório fundamental para a ampliação da experiência com a escrita das crianças, e que se tornam repertório para o registro escrito quando este se fizer necessário e funcional.

Educadoras e educadores são, portanto, responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas Unidades Educacionais de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos. Nesse sentido, são responsáveis por repensar os tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, questionando as organizações convencionais que tendem a posicionar as crianças umas atrás das outras, executando as mesmas tarefas ao mesmo tempo num disciplinamento de mentes e corpos. Em seu lugar, cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de inteligências plenas e personalidades solidárias.

## O papel da cultura na formação humana

A cultura, em sentido plural, como o conjunto das criações humanas (os objetos, os hábitos e costumes, a língua e as formas de expressão, os conhecimentos, as formas de pensar, os valores, os sentimentos) não deve ser percebida nas Unidades Educacionais como saber pronto a ser transmitido, mas como o contexto da vida. Bebês e crianças vão se apropriando desse conjunto de conhecimentos construídos pela humanidade à medida que vivem e vão se relacionando com hábitos, costumes, sentimentos, valores, uso dos objetos, a arte e a ciência. Por isso, quanto mais ampla for a apresentação da cultura (e das culturas que nela se articulam), mais capacidades humanas, mais prazeres, mais interesses, bebês e crianças terão.

As potencialidades humanas não são genéticas, não se transmitem às novas gerações naturalmente, mas são aprendidas à medida que bebês e crianças se apropriam das produções humanas e atribuem um sentido a elas. Dessa maneira, a cultura humana é fonte das qualidades humanas que foram criadas ao longo da história no mesmo processo em que foram criados os objetos. Por isso, o espaço das Unidades Educacionais precisa ser desafiador no sentido de apresentar a bebês e crianças aquilo que elas ainda não conhecem, além de valorizar suas próprias criações e recriações dessa cultura (das culturas a que têm acesso). Desse ponto de vista, a cultura não estabelece hierarquia, mas congrega o conjunto da produção humana a que todas as pessoas devem ter acesso porque contribuem para sua formação.

É possível questionar a concepção de que escrever é mais importante que brincar na Educação Infantil e de que a brincadeira não deve estar presente no Ensino Fundamental. Percebidas como linguagens de relação com a cultura, as múltiplas linguagens devem ser contempladas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. E o conjunto do conhecimento humano que se apresenta a bebês e crianças não

pode assumir a aparência de tarefa escolar mecânica e sem sentido, sob pena de alienarem-se bebês e crianças do prazer do conhecimento, da investigação, da imaginação, da criação e da descoberta.

A cultura como campo complexo e plural é permeada também pelas relações de poder, o que torna essencial que a visão adultocêntrica de educadoras e educadores seja superada para que não cale as culturas infantis, as expressões de bebês e crianças. As culturas apresentadas aos bebês e às crianças não podem perpetuar discursos ou práticas que legitimem relações desiguais entre as pessoas, fundamentadas em diferenças de faixa etária, gênero, etnia, credo, classe social que reforçam relações opressoras.

Quando educadoras e educadores criam oportunidades para que bebês e crianças vivam experiências contínuas, que tenham certa permanência e regularidade, que respeitem o tempo das crianças, que articulem diferentes culturas, sejam elas locais ou regionais, contraria-se a lógica consumista, uma vez que não é o número de "atividades" vivenciadas pelas crianças em determinado espaço de tempo que valida sua aprendizagem, mas sim o significado das experiências vividas.

EMEF Geni Maria M.A. K. Pussinelli - Foto: Adriana Caminetti



## **IV - Ações que podem concretizar essas concepções e princípios**

Que ações concretizam as concepções e os princípios discutidos até aqui? A vida que crianças e adultos vivem na escola se concretiza num espaço, num tempo, sob a forma de experiências vividas nas relações entre as pessoas. Como cada um desses aspectos favorece o desenvolvimento cultural das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental?

Estudos recentes mostram que quando as crianças se relacionam ativamente com o mundo das pessoas e dos objetos, elas atribuem sentido e significado às situações vividas, aos objetos que vão conhecendo e, com isso, aprendem e se constituem como pessoas que têm curiosidades, interesses, necessidades de saber. As educadoras e os educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas não podem substituir as crianças em suas experiências e descobertas. Nesse sentido, se colocam ao lado dos bebês e das crianças, organizando as condições para que participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses de experiências e descobertas. Em outras palavras, da parte da educadora e do educador, isso é sinônimo de acolhimento, escuta, envolvimento das crianças nas ações de que elas tomam parte, nas tomadas de decisões, no planejamento de experiências que serão vividas em conjunto por educadoras, educadores, crianças e em sua avaliação.

Isso implica um esforço das educadoras e dos educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para fazer de bebês e crianças sujeitos atuantes.

Com os bebês isso se concretiza quando educadoras e educadores observam o bebê para perceber aquilo que ele é capaz de fazer desde pequenininho, quando acolhem seu choro e suas manifestações de tristeza, quando se esforçam para compreender as múltiplas linguagens que os bebês utilizam para comunicar suas necessidades, suas curiosidades, seu desejo de movimento e de atenção.

Com as crianças um pouco maiores, as relações horizontais se concretizam em muitas situações. Por exemplo, quando educadoras e educadores ouvem e acolhem as sugestões e os desejos de conhecer das crianças e propõem pequenos projetos de investigação com o grupo para responder as curiosidades das crianças e instigá-las em sua vontade de saber mais.

As relações horizontais também se concretizam quando educadoras e educadores acolhem as emoções de bebês e crianças, quando fazem boas perguntas que levam as crianças a refletir sobre situações conflituosas, por exemplo, ou a fazer escolhas, a tomar iniciativas considerando que na escola existem outras crianças e adultos. Quando as crianças são convidadas a conhecer o planejamento do dia (o que, aos poucos leva à sua participação crescente), a avaliar as experiências vividas, a participar na elaboração de regras de convivência.

Com as crianças no Ensino Fundamental, a participação e o envolvimento nas experiências vividas se tornam, mais que uma forma de relação, uma condição para a aprendizagem das crianças e para sua educação como uma personalidade livre, independente e responsável. Ao ser tratada como objeto no processo de ensino, a criança aliena-se da escola e, por consequência, da sociedade. Ao ser tratada como sujeito, sendo solicitada a ser parte atuante nas experiências vividas, forma-se nela um sentimento de responsabilidade social.

Uma vez que os bebês e as crianças aprendem nas interações, as relações horizontais estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, assim como entre os adultos e também entre a escola e a família, provocam nas crianças uma atitude respeitosa, responsável e democrática.

Um currículo que nasce das interações entre bebês, crianças, educadoras e educadores, famílias/responsáveis e culturas valoriza os saberes, a história e as características de cada um, respeita suas singularidades e diversidades e procura organizar uma educação integral e de respeito à vida. Com esse objetivo, o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais prevê o planejamento de práticas culturais e sociais em conjunto com as crianças em seus currículos e projetos, adotam a interdisciplinaridade para promover igualdade na apresentação das diversas linguagens ou áreas de conhecimento.

Quando as experiências organizadas para e com as crianças colocam meninas e meninos em situações significativas, repletas de sentido para elas (porque propostas com sua participação e envolvimento), desafiadoras e instigadoras de ações e de descobertas, a relação que se estabelece entre adultos e crianças na escola torna-se uma relação de interação no sentido mais profundo do termo: de ação compartilhada e de colaboração em que a autodisciplina das crianças se constrói na própria ação. Um currículo organizado com base em relações horizontais ouve a criança, busca seu envolvimento e participação e, com isso, proporciona experiências significativas, promove a integração entre as linguagens e disciplinas numa proposta das relações horizontais entre atores, suas culturas, suas histórias.

Assim, o currículo integrador percorrerá processos distintos, mas interdependentes de aprendizagens entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pautados no acolhimento, na percepção do outro, na valorização da originalidade das formas de expressão e na subjetividade de cada bebê e criança compreendendo-os como sujeitos com conhecimentos diferentes e não hierarquizados entre si.

Neste contexto democrático das Unidades Educacionais,

- Educadoras e educadores ouvem bebês e crianças.
- As famílias são convidadas a participar da vida escolar de suas crianças apresentando suas ideias e expectativas para discussão e debater os pontos de vista e propostas da Unidade Educacional.

- A diversidade étnica, de gênero, etária, cultural é respeitada e considerada nos projetos educativos, ofertando-se às crianças representações gráficas, literárias, artísticas que contemplem essa diversidade e encontrem nos textos lidos personagens que protagonizem diferentes histórias em que bebês e crianças se reconheçam em suas individualidades étnicas, sejam elas negras, indígenas, asiáticas, latinas ou de outra origem.
- No Ensino Fundamental, os direitos de aprendizagem das crianças são observados por educadoras e educadores.

## Organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos

Na organização de um Currículo Integrador dos bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os espaços são compreendidos como o segundo educador da turma, pois é, como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens dos bebês e das crianças e de seu desenvolvimento. Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo.

Um Currículo Integrador pressupõe a organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos dissociados de uma lógica fabril. Pressupõe, por exemplo, a ampliação dos espaços simbólicos de aprendizagem para além da sala de aula e, ao mesmo tempo, uma nova forma de ocupar esses espaços concebendo maneiras diversas de dispor berços, carteiras e lousas tendo em vista a proposta pedagógica. Dessa maneira, a própria necessidade de berços, carteiras e lousas pode ser questionada e ressignificada, conforme as experiên-

cias de aprendizagem que se pretende garantir aos bebês e crianças. Os materiais, por sua vez, estão relacionados à ocupação dos espaços e precisam ser organizados conforme as intencionalidades de educadores e educadoras e, sobretudo, das experiências que podem promover. Essas vivências, por conseguinte, relacionam-se ao desafio de gerenciar o tempo, elemento essencial na garantia de direitos de bebês e crianças de vivenciarem experiências de aprendizagem coerentes entre si e integrais.

## Organização dos espaços

Um currículo que considera que a criança ingressa na Educação Infantil como bebê e que chega alguns anos depois no Ensino Fundamental é a mesma criança, ainda que transformada pelas experiências vividas, organiza os espaços por onde circulam bebês e crianças (os diferentes ambientes da área interna e da área externa das Unidades Educacionais, todos eles igualmente importantes para a experiência vivida por bebês e crianças) de modo que sejam acolhedores, seguros, desafiadores e que possibilitem a interação e a participação entre adultos, bebês e crianças de diferentes idades, que conciliem a livre exploração e a expressão das individualidades, assim como elementos das culturas vividas por bebês e crianças com elementos da cultura universal que deve ser usufruída por todas as pessoas. Desta forma, a organização dos espaços nas Unidades Educacionais pode proporcionar aos bebês e crianças:

- a exploração de materiais diversos, incluindo materiais naturais e objetos industrializados que despertem o máximo de interesse de experimentação, como terra, água, pedras, tocos de madeira de diferentes tamanhos, sementes, folhas secas, conchas, objetos reciclados, como frascos, tampas, caixas de papelão de diferentes tamanhos, retalhos de pano de diferentes texturas e tamanhos, rolhas, prendedores de roupa,

bolas de meia, etc. e também instrumentos de pesar e medir, mapas, material de pesquisa, como livros de consulta, enciclopédias, dicionários, livros de história, gibis, revistas, material de desenho, pintura, construção sempre acessíveis aos olhos e mãos das crianças.

- diferentes interações com o meio, com outros bebês e crianças, com adultos e até consigo mesmo (no recolhimento para si de que as crianças muitas vezes precisam).
- o acesso a diferentes espaços (salas, pátios, quadras, parques, bosques, piscinas, bibliotecas, o entorno das Unidades Educacionais, os espaços públicos da comunidade e da cidade) que possibilitem novas experiências, a descoberta, a exploração, o movimento, o contato com diferentes culturas, com diferentes pessoas, a construção de hipóteses, de teorias explicativas sobre as coisas e as diferentes formas de expressão dos bebês e das crianças – as múltiplas linguagens e as culturas infantis.
- a transformação do espaço de acordo com as necessidades dos grupos de bebês e crianças, proporcionando o exercício de sua autonomia de modo cada vez mais amplo, explorando-o, realizando livremente seus próprios movimentos e criando outros mais elaborados.

## Gestão dos tempos

Educadoras e educadores que estão gestando espaços e tempos em que participam bebês e crianças compreendem seu papel de mediador como aquele que organiza um conjunto de vivências ou experiências cujo ponto de partida são os conhecimentos, indagações, curiosidades dos bebês e crianças, compreendendo especificidades de suas linguagens com relação ao seu contexto sócio-histórico cultural. Dessa forma, propõe-se às Unidades Educacionais considerar:

- a promoção de experiências estéticas a bebês, crianças, educadoras e educadores (vivências, sensações e expressões por meio de diferentes linguagens).
- o olhar sensível para perceber os bebês e as crianças no processo de apropriação e significação dos tempos, espaços e materiais;
  - a garantia, no Ensino Fundamental, de espaços e momentos de brincadeiras de livre escolha das crianças, para além do horário do intervalo, em que as crianças tenham à sua disposição uma variedade de objetos que possibilitem experiências de interação com o outro e com o meio;
  - a promoção de tempo necessário a bebês e crianças para viver suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras;
  - a organização a gestão do tempo de formas diferenciadas de modo a contemplar três possíveis modos de gestão do tempo:
    - experiências cujo planejamento e gestão estão centralizados na educadora e no educador;
    - experiências diversificadas para a escolha de pequenos grupos cujo planejamento e gestão são compartilhados entre as crianças e a educadora ou o educador;
    - experiências cujo planejamento e gestão são realizados pelas crianças, em situações que se configuram como tempo de livre escolha pelo brincar ou outra vivência que interesse às crianças.
  - a elaboração, no Ensino Fundamental, organizar propostas de atividades interdisciplinares, nas quais os diferentes saberes estejam integrados e possam ser vivenciados conforme o envolvimento e aprendizagem das crianças.

## Organização de materiais

A garantia aos bebês e crianças de acesso a materiais diversificados, geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis é condição necessária para organizar vivências promotoras de desenvolvimento cultural. Valorizar o uso de materiais simples e de fácil aquisição, como recicláveis, tecidos, materiais da natureza (plantas, sementes, folhas secas, frutos), ao lado de material de desenho, pintura, modelagem, construção, diversos portadores de textos, instrumentos de pesar, medir, observar e registrar, por exemplo, contribui para a diversificação das vivências e para a criação de novos interesses de conhecimento e de expressão de bebês e crianças.

Para os bebês, os materiais despertam o interesse pela experimentação através dos sentidos: o tato (textura, forma, peso), o olfato (diversos cheiros), a audição (guizos, sinos, chocalhos, objetos maleáveis que produzam sons ou barulhos), a visão (cor, forma, brilho, movimento), e mesmo o paladar (cuja exploração no espaço é mais limitada, mas possível), assim como materiais que permitam o estabelecimento de relações (objetos para abrir e fechar, objetos para empilhar, colocar dentro, emparelhar). À medida que as crianças crescem, interessam-se cada vez mais por materiais com os quais possam construir, criar, reproduzir, produzir em jogos de papéis cada vez mais elaborados. Os materiais, assim como a organização do espaço, devem provocar e favorecer essas ações.

EMEI D Leopoldina - Foto: Daniel Arroyo



## Experiências, vivências e expressões

Considerando que bebês e crianças na Educação Infantil e no ensino Fundamental têm como potencial “cem linguagens” de expressão, cabe às educadoras e aos educadores a responsabilidade de escutá-las, observá-las e estabelecer comunicação com elas. Com relação às vivências e experiências é importante:

- Considerar que bebês e crianças precisam vivenciar práticas sociais e culturais em que sejam sujeitos e, como tal, possam expressar o que vivem, imaginam, fantasiam e aprendem corporalmente (experimentando movimentos) pela comunicação verbal e não verbal e pelo manuseio de instrumentos multimídia.;

### Quer saber mais sobre tecnologia e linguagem midiática?

São Paulo (SP). O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil. São Paulo: SME/DOI, 2015.

Disponível em:

<http://portal.ome.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17138.pdf>

- possibilitar a expressão de bebês e crianças considerando as práticas promotoras da igualdade de gênero, de etnia, e de cultura;
- Considerar que bebês e crianças são sujeitos de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, devendo estar, portanto, envolvidos no planejamento, nas decisões, nas escolhas, na avaliação de experiências vividas (e, se para os pequeninhos, isso significa escolher uma roupa para vestir num momento de troca, para crianças maiores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, isso significa escolher entre experiências a serem vividas);

### Quer saber mais sobre práticas promotoras de igualdade de gênero e de etnia?

Índios no Brasil:

<http://tvescola.mec.gov.br/tve/videoteca/serie/indios-no-brasil>;

Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial:

[http://www.evicals.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoainfantil\\_2012.pdf](http://www.evicals.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoainfantil_2012.pdf);

História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009POR.pdf>;

Caderno de Educação em Direitos Humanos:

<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/06/Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf>;

FINCO, D. ; OLIVEIRA, F. A Sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de ; FINCO, D. (Org.). *A Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

- Considerar que práticas culturais do território é base para as experiências de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, para tanto, é necessário promover acesso à cultura que acontece fora das Unidades Educacionais, assim como as histórias de vida de bebês e crianças devem ser ouvidas e tematizadas nas Unidades Educacionais;
- Considerar que se aprende explorando e descobrindo o mundo por meio de experiências que oportunizem: a observação das pessoas, da natureza e das coisas em vivências individuais e coletivas (entre crianças de mesma e diferentes idades e com as educadoras e educadores) em busca de respostas às curiosidades e à vontade de saber que são criadas em experiências diversas e também quando a criança expressa suas vivências, sentimentos, opiniões, desejos, afetos, hipóteses, teorias e saberes;

- Considerar que o brincar, as atividades práticas e a arte são formas fundamentais de interação humana, de expressão, de aprendizagem, de envolvimento afetivo e de formação da inteligência e da personalidade.

Ao tratar de experiências e vivências no Currículo Integrador da infância paulistana é fundamental que as Unidades Educacionais trabalhem as múltiplas linguagens para além das tradicionalmente valorizadas na escola como a escrita e a matemática, e que reconheçam as experiências reais obtidas por meio da pesquisa e de descobertas sensoriais e estéticas dos bebês e das crianças.

## Diferentes linguagens

Bebês e crianças são sujeitos potentes que expressam em todas as suas ações aquilo que vão aprendendo sobre o mundo que os cerca. São, por isso, produtores de cultura, constituídos sócio-histórico-culturalmente e capazes de participar ativamente do próprio processo educativo (e para viver essa experiência utilizam-se de diferentes linguagens).

- Linguagens são maneiras de expressar e estabelecer relações, constituem formas de ver e compreender o mundo, além de intermediar a construção de significados nas relações com as outras pessoas e com os objetos. Quando as Unidades Educacionais possibilitam experiências com diferentes linguagens, bebês e crianças aprendem outras formas de ver e compreender o mundo. Assim, a expressão é uma forma de apresentar aquilo que se vai conhecendo do mundo. Por isso, as Unidades Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental devem incentivar a expressão autêntica de bebês e crianças por meio de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila, do movimento, da narração de histórias e relatos de fatos vivi-

principalmente com objetos simples com os quais os bebês produzam sons, como tampas de panela, bacias pequenas, colheres de pau; objetos de diferentes texturas e cores, possibilidades de encaixe como cones, potes, tampas coloridas e frascos, retalhos de tecido, caixas de papelão de diferentes tamanhos e também elementos da natureza como retalhos de madeira, sementes grandes, e também água, areia, terra, luz do sol, vento.

dos, da produção de sons com objetos e instrumentos. E nessa era de desenvolvimento e acesso amplo às mídias, também a expressão por meio da fotografia, das filmagens, da utilização das linguagens midiáticas acessíveis nas Unidades Educacionais e junto às famílias/responsáveis.

Para respeitar e fomentar as manifestações das múltiplas linguagens é essencial garantir, no cotidiano dos espaços educativos, o uso dessas formas de expressão considerando que:

- Bebês e crianças têm direito a se expressar por meio do desenho, da música, da pintura, da escultura, da dança, da investigação, da literatura, da brincadeira, entre outras possibilidades. Essas formas de expressão se constituem como forma de construção do pensamento.
- Bebês e crianças têm direito de acesso aos conhecimentos e ao conjunto da produção estética, artística e científica, construída historicamente pela humanidade.
- Bebês e crianças têm direito a uma compreensão sistêmica do mundo, direito aos princípios da investigação científica que superam a ideia de uma verdade única e absoluta.

### Quer saber mais sobre diferentes linguagens?

Video: "Perigo de uma história única":

<https://m.youtube.com/watch?v=wQkL7RFuhW8>

Livro: MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- Bebês e crianças têm direito a ser considerados seres inteiros, que precisam aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, por meio de uma pedagogia que incentive a investigação e a abordagem da realidade de forma não compartimentada;

### Quer saber mais sobre investigação com e pelas crianças?

BARBOSA, M. C. et al. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- Bebês e crianças têm direito de construir conhecimentos considerando as questões-problema apontadas direta ou indiretamente por eles (seus desejos e interesses de conhecimento), que constituem ponto de partida para a definição de projetos investigativos particular de um grupo.

Para além da urgência de incorporação das múltiplas linguagens como forma de aprendizagem e de expressão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, duas linguagens têm sido objeto de debate, reflexão e tensão pelo significado e dimensão que assumem as discussões em torno dessas questões, merecem aqui uma atenção específica:

- apresenta-se a cultura da leitura e da escrita para as crianças na Educação Infantil?
- as crianças do Ensino Fundamental devem brincar?

## Brincar: condição para o desenvolvimento humano

A brincadeira é a principal atividade de bebês e crianças, nela emergem as experiências de ação com o mundo, nela acontecem descobertas e aprendizagens, o que faz da brincadeira um ato de relação com o mundo e com os outros que se constitui como um processo

sócio-histórico-cultural e, portanto, aprendido nas relações humanas e no uso social dos objetos. Importante considerar que cada participante dessa relação carrega consigo suas pertencas culturais, de gênero, étnicas, de classe e, ao se relacionar com outras crianças e suas pertencas, amplia suas relações.

Essa complexa atividade humana vai se sofisticando à medida que bebês e crianças são provocados por meio das relações, de vivências, e à medida que têm objetos para explorar, além de tempo e oportunidades para exploração e construção de diferentes narrativas.

No início, os bebês exploram, manipulam e encontram diferentes possibilidades com os objetos que os circundam e com o próprio corpo. Neste processo, educadoras e educadores precisam estar atentos à organização do espaço e aos materiais oferecidos, para favorecer acesso e diversidade que possibilite diferentes experiências de exploração (e não apenas com brinquedos industrializados, mas principalmente com objetos simples com os quais os bebês produzam sons, como tampas de panela, bacias pequenas, colheres de pau; objetos de diferentes texturas e cores, possibilidades de encaixe como cones, potes, tampas coloridas e frascos, retalhos de tecido, caixas de papelão de diferentes tamanhos e também elementos da natureza como retalhos de madeira, sementes grandes, e também água, areia, terra, luz do sol, vento.

Para o bebê, o mundo todo é uma novidade e uma oportunidade excitante de explorar. Para isso, ele precisa de tempo, e educadoras e educadores precisam disponibilizar tempo aos bebês para a exploração do mundo e para a descoberta e exploração das próprias mãos, de como elas podem pegar e mover objetos, como podem segurar dois objetos simultaneamente.

A exploração autônoma de objetos pelo bebê não exclui o tempo prazeroso de estar junto com o adulto, quando estabelece relações de comunicação (mais emocional do que verbal) em momentos de cuidado como o banho, a alimentação e a troca de fraldas (importantes momentos de cuidado e educação em que a relação segura e de con-

fiança com a educadora ou o educador criam a segurança necessária ao bebê para brincar sozinho com os objetos que oferecemos.

### Quer saber mais sobre a relação com os bebês?

MELLO, Suely Amaral. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. *Revista Magistério*, São Paulo, n. 3, p. 46-53, 2014. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7377.pdf>>

As relações possibilitadas pelo brincar (pela exploração livre e autônoma com objetos intencionalmente oferecidos pela educadora e pelo educador para provocar novas experiências para bebês e crianças) e pelas experiências vividas com as outras pessoas vão se ampliando e se sofisticando, e as crianças, mais do que interessar-se pela explora-

ção dos objetos em si (suas características e possibilidades), passam a se interessar pelo uso que os adultos fazem dos objetos. É quando passam a desenvolver a brincadeira de faz de conta com papéis sociais: quando assumem o papel do pai, da mãe, do motorista do ônibus, do bombeiro, enfim reproduzindo os papéis sociais que vão conhecendo, as relações que vão observando entre as pessoas, expressando os valores que vão aprendendo.

É durante a brincadeira de papéis que meninos e meninas desenvolvem sua personalidade por meio do aprendizado do controle da vontade e do colocar-se no lugar de outra pessoa. Além disso, exercitam a função simbólica da consciência (a capacidade de usar um objeto para representar outro, capacidade essencial à apropriação da cultura escrita), exercitam e aperfeiçoam a linguagem oral e o pensamento, além da percepção dos papéis sociais e da capacidade de planejar ações, de negociar com as outras crianças e de dimensionar a passagem do tempo.

Inicialmente, as brincadeiras de faz de conta são imitações das ações dos adultos. Mais tarde, as crianças passam a representar traços típicos das relações humanas, os valores e sentimentos que vão aprendendo. Por isso a necessidade da educadora e do educador acompanharem a brincadeira por meio da observação, para perce-

ber situações e preconceitos que devem ser problematizados com o grupo de crianças de modo a levá-las a refletir sobre ideias que vão adotando, muitas vezes sem perceber.

Embora a brincadeira pareça ter o brincar como principal atração, o que de fato motiva a criança a brincar é o desejo de desempenhar um papel social. Portanto, o conteúdo da brincadeira é o ser humano, suas atividades e suas relações. Por isso, a brincadeira é a atividade que mais influencia a formação e transformação da personalidade da criança.

A organização intencional do espaço com objetos variados que provoquem o brincar com diferentes papéis sociais é importante. No entanto, o que mais impulsiona o desenvolvimento da brincadeira é o conhecimento das atividades humanas e das relações entre as pessoas, pois terão mais conteúdo a interpretar na brincadeira. Por isso, conhecer atividades humanas variadas amplia o brincar de casinha e de escola. Da mesma forma, sem tempo disponível para a brincadeira livremente escolhida pelas crianças, tampouco essa atividade surge. Daí a importância de garantir no planejamento do dia, um tempo em que as crianças possam escolher o que fazer: um tempo que será valioso para o brincar e para a exploração dos materiais disponíveis no espaço: da montagem de um robô à produção de uma história contada com fantoches ou com objetos, que pode ser filmada e mostrada para outras turmas, além de registrada de forma escrita.

O papel da educadora e do educador vai além de oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Ao criar condições adequadas para que a brincadeira ocorra, educadoras e educadores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil criam condições para uma educação promotora do máximo desenvolvimento humano na infância.

60

### Quer saber mais sobre o brincar?

**TARJA BRANCA:** a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção de Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2013.

**TERRITÓRIO DO BRINCAR:** um encontro com a criança brasileira. Direção de David Reeks, Renata Meirelles. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015.

Por isso, além do exercício do planejamento, da linguagem oral, da memória, da convivência (esperar sua vez, respeitar o outro), da autodisciplina (seguir as regras do papel social adotado, perceber a separação entre querer e poder fazer alguma coisa de acordo com o papel adotado), da função simbólica da consciência (fazer de conta, usar um objeto em lugar de outro, colocar-se no lugar de um eu imaginário), as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

aprendem a pensar, a resolver problemas, formam uma compreensão de seus limites e aprendem sobre quem elas são. Isso é necessário para as crianças seja da Educação Infantil, seja do Ensino Fundamental.

Enfim, o brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência.

Por isso, brincar não é perda de tempo em nenhuma circunstância. Ao contrário, é linguagem de aprendizado típica de uma idade e, por isso, essencial e necessária ao desenvolvimento humano.

## A cultura da leitura e da escrita: a função social e a beleza poética

Bebês e crianças nascem hoje em um mundo repleto de materiais escritos e visuais. Ao se relacionarem com o mundo, torna-se necessário significar e nomear cada coisa, objeto, lugar ou pessoa. Esse sistema simbólico é visto sob a ótica da curiosidade por crianças

pequenas. A escrita é um instrumento cultural completo (isto porque ler e escrever envolve o uso de signos verbais que remetem a ideias, sentimentos, fatos). Isso significa que a palavra escrita se refere ao nome do objeto, que, por sua vez, remete ao objeto. Ou seja, a escrita não representa a coisa diretamente (o objeto, o fato, a ideia), mas representa o nome da coisa que, por sua vez representa a coisa (ou fato ou ideia). Para compreender o fato, a coisa ou a ideia expressos na escrita (representados na palavra escrita) é preciso buscar não o nome representado na escrita, mas a ideia ou o fato aí representado. Ou seja, o cérebro precisa fazer uma busca por significados.

De um modo geral, não é essa compreensão que se observa na apresentação da escrita para as crianças em muitas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Muitas professoras e professores, e também muitas famílias, continuam a apresentar a escrita treinando a criança para que ela faça a relação entre som e letra (enfatizando a aprendizagem do alfabeto, o treino da escrita de letras que mais tarde viram sílabas), sem saber que, com isso, ensinam as crianças a reconhecer sons de letras, sílabas ou palavras, mas não ensinam as crianças a ler. Isso porque, ao ler, é necessário buscar o sentido daquilo que se lê em seu conjunto. Ao ler, o leitor não pode se preocupar em reconhecer sons, mas deve compreender a ideia do que lê.

Ao compreender a escrita em sua complexidade, pesquisas e estudos recentes têm apontado para novos procedimentos de apresentação da escrita para as crianças com o objetivo de formar crianças leitoras e produtoras de textos.

Essa formação do leitor e produtor de textos começa no CEI, quando educadoras e educadores leem para as crianças, deixam livros bonitos e atraentes em prateleiras na altura dos olhos e das mãos dos bebês, usam livros e revistas para contar histórias e ler sobre tema de interesse das crianças. Também quando educadoras e educadores escrevem pequenas histórias que as crianças narram.

Já na EMEI, o convívio das crianças com a cultura escrita apresentada sempre como textos informativos, histórias, formas de registro

para organização do dia (enfim, a escrita utilizada em sua função social) se amplia e a autoria em textos nos quais a professora é a escriba do grupo vai criando nas crianças a atitude própria ao ato de escrever. Como lembra Roland Barthes, a gente escreve o desejo da gente.

Da mesma forma, ao conviver com diversos gêneros textuais (dicionários, enciclopédias, livros de história e de consulta, gibis, revistas, receitas de culinária, recados familiares, convites), as crianças vão formando a atitude leitora, aprendem a interrogar os textos que a educadora e o educador leem para elas. Desse modo, a cultura escrita é apresentada para as crianças não de forma fragmentada e simplificada, mas em sua forma social.

CEI Padre Gregorio - Foto:Adriana Caminitti



Convivendo com a leitura e a escrita dessa forma, a criança terá formado, ao chegar ao Ensino Fundamental, o elemento mais importante que impulsiona a formação do leitor e do produtor de textos: a vontade, a necessidade, o desejo de ler e escrever e, além disso, a atitude própria do ler e escrever frente a um texto lido, não procura reconhecer sons, mas compreender seu conteúdo e frente a um texto a ser escrito, busca o que tem a dizer sobre o tema.

Como lembra Vygotsky (1995), é preciso ensinar a linguagem escrita para as crianças e não as letras. A escola tem feito a opção de ensinar as letras para as crianças de forma cada vez mais antecipada, e a produção do analfabetismo funcional continua a se concretizar em larga escala na escola brasileira. Isso aponta que não se trata de fazer mais do mesmo que se tem feito ao longo de décadas, mas é preciso fazer melhor

Brincadeiras com jogos de palavras, parlendas e rimas, as canções e as histórias contadas apresentam para as crianças a língua em sua dimensão poética<sup>3</sup>, remetem a situações ancestrais (momentos coletivos vividos por gerações e gerações de seres humanos em volta do fogo, compartilhando vivências, histórias, memórias) e ao prazer de estar junto ao grupo compartilhando experiências e afetos.

Ouvir a leitura de uma história pode ser um momento igualmente encantador quando bebês e crianças compreendem que a linguagem que a educadora ou o educador utilizam (e que não é a de todos os dias) sai dos livros ou de outros portadores de texto. A escrita de um bilhete tendo a professora ou o professor como escriba, registros de rodas de conversa, escolha de livros para

### Quer saber mais sobre procedimentos com a cultura escrita numa perspectiva de formação de crianças leitoras e autoras?

FREINET, C. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Informações disponíveis também em: <https://linguaportuguesaafacil.wordpress.com/um-passeio-pelo-mundo-da-pedagogia-freinet/>.

<sup>3</sup> Termo utilizado por Juan Mata

empréstimo, produção de texto que sintetize as experiências vividas ao longo de um projeto são excelentes situações que provocam a convivência com a escrita em sua função social e como instrumento de expressão.

No Ensino Fundamental, essa relação com a cultura escrita (não com letras ou sílabas) se aprofunda e a convivência das crianças com os textos escritos vai aos poucos se adensando, sem perder de vista que escrever é um ato de expressão, não se confunde com cópia nem com atividade repetitiva de escrita de letras ou números. Da mesma forma, ler é um ato de busca de significados na mensagem lida por um leitor.

Essa nova compreensão do que seja ler e escrever, assim como a compreensão de como as crianças aprendem, remete à necessidade de se buscar novos procedimentos para o ensino da técnica da escrita para as crianças no Ensino Fundamental, de tal modo que o desejo da escrita seja uma necessidade vital das crianças e não uma tarefa imposta pela professora e pelo professor.

EMEF Geni Maria M.A.K. Pussinelli - Foto: Adriana Caminitti



## **V - Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.**

A implantação de um currículo integrador para a infância paulistana, como se vem discutindo ao longo deste documento, é processo que envolve mudanças nas práticas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Documentar esse processo é ferramenta indispensável para educadoras e educadores (especialmente professoras e professores) em suas múltiplas tarefas: construir experiências positivas com e para bebês e crianças, criar um suporte para seu próprio crescimento profissional, melhorar a própria capacidade de comunicação com bebês e crianças, com as famílias e mesmo entre os colegas.

Este processo não se percorre apenas conhecendo e estudando o campo teórico/epistemológico, mas também o campo das experiências e vivências de bebês e crianças atuando em criativa relação com o mundo em diferentes espaços. Dessa observação “inteira” provém uma “escuta” correlacionada a todos os sentidos (escuta no sentido metafórico de ouvir, conversar, entender, observar, interpretar, ler as atitudes de bebês e crianças, acolher), cuja narrativa é vital para compreender e registrar o vivido pelo grupo e o aprendido por educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Assim pensando, trata-se de colocar em prática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental um processo cooperativo de observação e de interpretação que ajuda educadoras e educadores a escutar e observar os bebês e as crianças com quem trabalham e as vivências que propõem e realizam para e com bebês e crianças. Essa documentação interpretada no coletivo das Unidades Educacionais possibilita uma ação docente articulada que trata bebês e crianças como protagonistas da ação educativa e concebe educadoras e educadores como responsáveis pela organização das experiências cada vez mais envolventes e encantadoras que acontecem na Unidade Educacional. Documentar, portanto, pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente. Nesse sentido, a documentação pedagógica exige uma atividade sistemática e atenta de observação e de reflexão sobre a vida diária na escola, com base numa concepção teórica e em intenções pedagógicas que orientem as práticas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente.

A documentação pedagógica como produto mostra as experiências vividas, a intenção das propostas pedagógicas e o percurso das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Seu processo possibilita a valorização profissional e dá sentido aos tempos de formação coletiva, como meio de reflexão sobre a prática que subsidia a avaliação e o planejamento das ações educativas.

Desse ponto de vista, a atenção e o olhar sensível das professoras e dos professores estão presentes inclusive nos momentos

diários em que as crianças têm um tempo destinado às brincadeiras ou às atividades de livre escolha, nas vivências em espaços internos (salas) ou externos (parques, pátios etc.), não se limitando a explicar episódios individuais, mas relacionando, em uma narrativa única e coerente, episódios significativos de um projeto realizado e criado para o bem-estar das crianças e suas famílias.

Para tudo isso e para apresentar, aos que passam pela Unidade Educacional, testemunhos do valor da infância e das competências e necessidades de bebês e crianças, além da palavra escrita das educadoras e educadores, pode-se registrar e documentar por meio de diferentes linguagens:

- uma sequência de fotos que narre os processos vividos por bebês e crianças e suas descobertas, em lugar de poses estereotipadas;
- uma gravação do áudio das conversas infantis, narrando seus pontos de vista, valores, conceitos e até preconceitos
- uma filmagem das experimentações de bebês e crianças seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental
- uma exposição permanente das produções de bebês e crianças nas paredes da escola como possibilidade de celebração da autoria e do percurso de expressão de bebês e crianças.
- O registro diário dos relatos de familiares sobre as aprendizagens e o desenvolvimento infantil;

A documentação pedagógica também deve ser um convite para as crianças produzirem registros e participarem do processo de documentação. Para isso, deve-se possibilitar que elas registrem suas experiências manejando equipamentos e conduzam suas narrativas fotografando, filmando, gravando, desenhando, produzindo textos orais que podem ser escritos pela professora ou pelo professor na Educação Infantil e, no Ensino Fundamental, possam ser escritos com autonomia cada vez maior pelas crianças e com ajuda cada vez menor da professora e do professor. Esta é uma possibilidade de prática pro-

motora de autoria, protagonismo e respeito à voz das crianças e fator que promove seu desenvolvimento, uma vez que é fonte de conhecimento pelas crianças de seu próprio processo de aprendizagem e de crescimento cultural, possibilitando a autoavaliação e autorreflexão de crianças e educadoras e educadores.

No Ensino Fundamental, a documentação pedagógica serve ainda para a avaliação do percurso e da aprendizagem das crianças no sentido do que está previsto no CNE/CEB nº 04/2008.

Considerados esses pontos de vista, a documentação pedagógica tem dimensões políticas e pedagógicas que a tornam um instrumento de aperfeiçoamento das práticas e de desenvolvimento profissional em direção a uma escola com qualidade social que intencionalmente se organize para promover o máximo desenvolvimento humano em cada bebê e criança que compõe a infância paulistana.

EMEF Geni Maria M.A.K. Pussinelli - Foto:Adriana Caminititi



## VI - Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: *Indagações sobre o currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CRUZ, Silvia H.V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Lisboa: Pedago, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOBBI, M. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1997.

MATA, Juan. *O direito da criança de sonhar*. In: *Infâncias e suas linguagens*. GOBBI, M.; PINAZZA, Mônica (Org.). São Paulo: Cortez, 2014.

MALAGUZZI, L. *Ao contrário, as cem existem*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MELLO, S.A. Uma proposta para pensar um currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. (Mimeo).

SÃO PAULO (SP). Orientação Normativa n° 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (SP). Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015b. (versão preliminar abr. 2015).

VYGOTSKY, L.S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: \_\_\_\_\_. Obras Escogidas. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

## **VII - Grupo de estudos e trabalho para escrita do documento "Currículo integrador da Infância Paulistana"**

Alessandra Arrigoni - **SME/DOT - Educação Infantil**  
Adriana Ferreira Daffre - **DRE São Miguel**  
Bartira Cruz Landim Belarmino - **DRE São Miguel**  
Cláudia Regina Dias Branco - **DRE Jaçanã/Tremembé**  
Cinthia Bettoi Pais - **DRE Ipiranga**  
Creusa Cândida dos Santos Silva - **DRE Capela do Socorro**  
Edmar Silva - **DRE Freguesia/Brasilândia**  
Edna Rodrigues Araújo Rossetto - **SME - Programas Especiais**  
Elaine Cristina Ferreira Conceição - **DRE Itaquera**  
Elza de Lima Ferrari - **DRE Campo Limpo**  
Emilce Rodrigues Gomes Giro - **Pirituba/Jaraguá**  
Fátima Aparecida Antônio - **Diretora - SME/DOT - Ensino Fundamental e Médio**  
Fernanda Carvalho Hashizume Demori - **DRE Santo Amaro**  
Ivone Mosolino - **SME/DOT - Educação Infantil**  
Jandira de Oliveira Costa - **DRE Itaquera**  
José Mario de Oliveira Britto - **DRE Penha**  
Juliana Manso Presto - **DRE Jaçanã/Tremembé**  
Kelly Cristina Graciano Silva - **DRE Freguesia/Brasilândia**  
Lídia Godoi - **SME/DOT - Educação infantil**  
Márcia Cordeiro Moreira - **SME/DOT - Ensino Fundamental e Médio**

Margarete de M. Zilloz - **DRE Capela do Socorro**  
Maria de Jesus Campos Sousa - **DRE São Mateus**  
Marisa Aparecida Romeiro Noronha - **SME/DOT - Ensino Fundamental e Médio**  
Maristela Bardi - **DRE Ipiranga**  
Michele C. Meira - **DRE Guaianases**  
Miriam Mançano - **DRE Penha**  
Patrícia da Silva - **SME/DOT - Educação Infantil**  
Regina Célia Cola Rodrigues - **DRE Pirituba/Jaraguá**  
Renata Cristina Dias Oliveira - **DRE Santo Amaro**  
Ricardo Costi - **DRE São Mateus**  
Rosângela Gurgel Rodrigues - **SME/DOT - Educação Infantil**  
Sandra Regina Soares - **DRE Jaçanã/Tremembé**  
Sônia Larrubia Valverde - **Diretora - SME/DOT - Educação Infantil**  
Suely Amaral Mello - **Assessora - SME**  
Viviane de la Nuez Cabral - **SME/DOT - Educação Infantil**

