

## O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Ana Cláudia da Silva Magalhães <sup>1</sup>

Antônia Suely oliveira da Paz <sup>2</sup>

Thais Silva Trindade das Mercês <sup>3</sup>

Silvane dos Passos Barbosa dos Santos Araújo <sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

Em seu sentido etimológico, o termo currículo é derivado do termo latino *currus* que significa carruagem, um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção que orientaria o processo para atingir certa finalidade.

Somente em 1966 são publicados no Brasil, os primeiros manuais de currículo. Até 1970 o ideário de Tyler, se constituía como paradigma dominante na área de currículo no Brasil. Após esse período, outras teorias começaram a ser debatidas em conferências nos Estados Unidos, resultando numa expansão no campo curricular, se estendendo até o Brasil. Desta forma, novos questionamentos começaram a surgir em relação a escola, concebendo-a como um espaço imbricado na sociedade, onde os contextos sociais, políticos e econômicos perpassam pelo contexto escolar, direcionando à mudanças.

O currículo assim passa a ser entendido como resultado de um processo histórico e social, marcado por conflitos e rupturas, ocasionando novas formas de compreensão. É visto como um instrumento vinculado aos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade “centrado numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado” (SILVA apud GOODSON, 1995, p.3)

Desta forma, buscamos apresentar aqui, uma breve reflexão sobre o currículo perpassando por concepções que se assemelham e se complementam. Este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento, no Curso de Mestrado em “Currículo e Gestão da Escola Básica”, desenvolvida numa Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Belém-PA. O objetivo geral da pesquisa é analisar o currículo por linguagem como constitutivo da prática pedagógica de uma professora da Educação Infantil. Para tal, utilizou-se como referência estudos na perspectiva histórico-cultural, sendo que a pesquisa sustentou-se em material documental e pesquisa de campo.

Enquanto suporte dessa pesquisa, buscamos os fundamentos principalmente em SACRISTÁN (2000), SILVA (2001), MOREIRA & CANDAU (2006), WIGGERS (2012), KISHIMOTO (1994), OLIVEIRA (1994), KRAMER (1991), MACHADO (1994), MELO (1994) para tratar do Currículo.

### METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, desse modo, neste trabalho pretende-se apresentar um breve desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa que se estrutura dentro da perspectiva qualitativa, que nos permite adotar um caminho metodológico que se adapte as características da temática estudada.

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Educação Básica da Universidade Federal do Pará, [acsm1376@email.com](mailto:acsm1376@email.com);

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Educação Básica da Universidade Federal do Pará, [suelydapaz@hotmail.com](mailto:suelydapaz@hotmail.com);

<sup>3</sup> Mestranda do Curso de Educação Básica da Universidade Federal do Pará, [profa.thaismercês@gmail.com](mailto:profa.thaismercês@gmail.com);

<sup>4</sup> Mestranda do Curso de Educação Básica da Universidade Federal do Pará, [passossilvane@gmail.com](mailto:passossilvane@gmail.com);

Se configurando enquanto pesquisa bibliográfica e de caráter exploratório para reunir informações que serviram de base teórica para a construção e discussão do objeto de estudo. Foram levantadas produções bibliográficas em periódicos acadêmicos e livros que tratavam da temática sobre currículo, seja na biblioteca física da própria universidade, seja em sites que tratassem do tema em questão, onde, segundo Triviños (1987) se busca a partir da utilização de autores de referência a respeito da temática (currículo), com isso, iremos verificar as proposições levantadas por esses autores que corroborem para a construção de uma melhor compreensão a respeito do tema.

## DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos anos, o termo currículo, foi sofrendo transformação. Um dos conceitos vinculados ao pensamento norte-americano é o conjunto de experiências que a criança adquiriu sob a responsabilidade da escola (WIGGERS, 2012, p. 85). Se expressa em comportamentos práticos diversos, que envolve configurações na prática cotidiana desenvolvida pela escola.

Kishimoto (1994), Oliveira (1994), Machado (1994), Mello (1994) e Kramer (1991) não chegaram a um consenso sobre os conceitos, uma vez que defini-los não é tarefa fácil, porém todos defendem que no currículo é preciso estar explícito valores e concepções de infância, homem, educação, educação infantil, desenvolvimento infantil, cultura, a função da instituição em relação à criança, à família e a comunidade. Como vimos, ainda defendem que os aspectos institucionais/organizacionais devem ser considerados no currículo.

Tais conceituações, referente ao currículo, são visualizadas, na educação infantil, no que diz respeito às diferentes áreas ou experiências a serem adquiridas pela criança, através de programas institucionais ou governamentais. Kishimoto (1994) agrega o termo currículo à ideia de delineamento das intenções que modelam o contexto das instituições educativas, visando garantir um conjunto de experiências e aprendizagens consideradas fundamentais para as crianças. Para a autora o termo *programa* se liga a ideia de delineamento de ações de trabalho num contexto mais geral – governamental ou institucional. Já o termo *proposta pedagógica*, na opinião da autora está vinculado à explicitação de qualquer orientação presente na escola.

Desta forma, o currículo é mais que uma dimensão prescrita, no qual abrange uma dimensão que não se mostra nos programas escolares, mas se revela nas atividades organizadas, nos fazeres realizados nos espaços da sala de aula, no qual destacamos Moreira e Candau (2006, p.18) onde observam que a palavra currículo tem sido também utilizada para identificar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

Entendendo que o currículo não possui uma concepção fechada, pois apresenta inúmeras definições, Silva (2005, p.14) reforça que uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é, o que indica que o currículo representa um território marcado por tensões de poder que busca uma representatividade na hegemonia dos grupos que o elabora.

Nas teorias tradicionais de currículo, a escola evidencia o termo como um conjunto de conteúdos a serem ensinados nos estabelecimentos de ensino. Contudo, para Silva (2001), o currículo é mais que isso, é “lugar, espaço, território [...] relação de poder [...] trajetória, viagem, percurso”. O que indica que não podemos limitar o currículo apenas a um documento, mas sim, a todo um conjunto de vivências e experiências com as quais a escola está envolvida. Corroborando com o pensamento de Grundy (apud Sacristán, 2000, p.5) ao dizer que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um

conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Sacristán (2000) reforça a ideia da relação de poder e conquista de território que Silva (2005) aponta, ao dizer que quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional.

O currículo destinado à Educação Infantil, conforme a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 3º), é “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. Essa concepção enfatiza a ação mediadora da instituição de Educação Infantil, que tem a função de articular as experiências e saberes das crianças, de modo que os conteúdos e as práticas colaborem para o seu desenvolvimento integral.

As Diretrizes (2009) expõem objetivos e condições para a organização curricular, levando em consideração a parceria com as famílias; as experiências que devem ser realizadas em práticas cotidianas nas instituições, considerando a educação das crianças do campo e as indígenas.

A educação infantil, enquanto parte da Educação Básica, trata da questão curricular e garante a especificidade do binômio cuidar e educar. Seu maior desafio consiste, segundo Oliveira (2011, p.32) em superar uma prática pedagógica centrada no professor, e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real com a criança, compreendendo-a do seu ponto de vista, e não do ponto de vista do adulto.

Oliveira (1994) não apresenta uma diferença entre currículo e proposta pedagógica, porém utiliza o termo “currículo” como a elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que a escola trabalha. Segundo a autora, o professor deverá refletir sobre a organização do espaço físico e social, uma vez que “[...] este dá suporte para a realização de explorações e brincadeiras, garantindo identidade, segurança e confiança às crianças e promovendo oportunidades de construção de competências diversas”. A autora ainda faz referência ao cuidado das crianças, ainda que, o currículo deva voltar-se a priori para o trabalho propriamente pedagógico realizado com as crianças.

Em outra direção está Machado (1993) indicando uma concepção de currículo como todas as experiências de aprendizagem oferecidas na escola, sendo por ela, ainda limitadas. Para ela, o currículo se identifica como uma sequência de “hipóteses”, um conjunto de princípios e ações, em que essas ações implicariam em observar, selecionar, escolher, decidir, organizar, refletir, sonhar e realizar, deixando claro que o fazer pedagógico é mais importante, pois “[...] é impossível definir o que ensinar sem uma clareza do porquê, por quem, pra quem e pra quê ensinar, além do quanto, do como e de onde” (MACHADO, 1993, p.75).

Por consequência a autora prefere o termo projeto educacional-pedagógico ao invés de currículo ou proposta pedagógica, por entender que [...] projeto traz em seu bojo a ideia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posição, decidir a escolha, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real [...] o termo projeto sugere também a ideia de esboço, de incompletude a ser traduzidas em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil. (MACHADO, 2002, p. 16).

De acordo com a autora, um projeto educacional-pedagógico, numa instituição de educação infantil, deveria contemplar três planos distintos de princípios e ações registrados em documentos e articulados entre si. Num plano, de responsabilidade da equipe encarregada da definição das políticas, estariam contemplados temas relativos à história da instituição e sua função; à visão de criança, desenvolvimento infantil, conhecimento, aprendizagem,

ensino; ao papel do corpo de profissionais envolvidos; às relações instituição/família/comunidade.

Outro plano especificaria os procedimentos particulares de cada instituição, explicitaria prioridades, eixos e diretrizes para o trabalho da equipe de profissionais e dos educadores com os grupos de crianças, as formas de organização dos tempos, espaços e materiais de uso coletivo, definindo o período letivo, a faixa etária, os horários, os agrupamentos das crianças e o tipo de procedimento referente ao período da adaptação. E, por fim, o terceiro plano diz respeito à ação cotidiana dos professores junto às crianças; às atividades dos educadores em relação ao trabalho pedagógico e às atividades da equipe em conjunto.

O termo projeto educacional-pedagógico estaria para a autora, se referindo aos princípios e às ações registrados em documentos, articulando diretrizes gerais e formas de sua implementação, acompanhamento e avaliação do trabalho institucional desenvolvidos na educação infantil, o que envolveria o conjunto de profissionais que a ela se relacionam.

Mello (1994) reforça ainda que o trabalho nas instituições de educação infantil deve ocorrer de forma adequada, organizada levando em consideração o binômio do cuidar e educar, desta forma ela, [...] defende o termo psicopedagógico como o mais adequado para currículo de tempo integral e também para a faixa etária de 3 meses a 3 anos, mesmo em tempo parcial, porque explicita melhor a necessidade de considerar as características do sujeito que aprende.

Kramer (1991) não chega a estabelecer uma diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, por compreender currículo como sendo [...] uma forma ampla, dinâmica, flexível, que é via de regra a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto essas bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

A autora parte do pensamento de que uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar; e que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, e que toda proposta contém uma aposta. Indicando que a relação entre os representantes da escola, através das relações, de diálogos, aponta um caminho a construir. Toda mudança é um convite para o novo, e todo novo assusta, mas também é um desafio, uma aposta. Este trabalho precisa ser construído com a participação de todos os sujeitos (crianças e adultos) considerando suas necessidades, especificidades e realidade (KRAMER, 1991, p 26).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos pensamentos aqui expostos, verificamos que o currículo difere da prática pedagógica, mas a prática pedagógica está inserida no currículo, uma vez que o currículo no sentido metafórico em educação significa “a busca de um caminho, uma direção que orienta o processo para atingir certa finalidade” (BRASIL, 1996a). Entendendo que o currículo também consiste em vivências e experiências proporcionadas pelos professores com a intenção de contribuir para a aprendizagem dos sujeitos e para a construção do conhecimento. Assim sendo, não se reconhece um currículo, somente verificando o que está explícito em documentos, pois isto é apenas um dos elementos que constitui o currículo, corroborando com Sacristán (2000) ao destacar que é evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não podemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo necessita ser construído e elaborado de forma conjunta, com a participação de todos os sujeitos que compõem a escola, para assegurar todas as culturas e especificidades dos sujeitos que estão inseridos no contexto escolar, pois o currículo pode ser as ações, as intenções, como também as atitudes de todos os sujeitos que estão envolvidos no contexto escolar, cabendo, portanto a argumentação de Sacristán (2000)

de que [...] o que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, sequenciado, nem que definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina as experiências de aprendizagem dos mesmos (SACRISTÁN, 2000. p.133).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação infantil os aprendizados são oriundos de diferentes experiências. Experiências que provêm de uma articulação que compõem a ação dos professores, da sua prática, suas intervenções, seu jeito de ser que se apresenta a suas crianças, que a faz ser conhecida pelas crianças, para além do que ela possa imaginar ou planejar. Por isso, Souza e Kramer (1991) afirmam que a educação infantil é um espaço que precisa oferecer grandes oportunidades de desenvolvimento para as crianças, estimulando desde o puro raciocínio lógico às possibilidades expressivas voltadas à sensibilidade infantil.

De acordo com as conceituações discutidas, entendemos que tais concepções referem-se a conceituações amplas, que envolve diversos fatores, de modo que não excluem as especificidades das creches e pré-escolas. Entretanto, se torna importante identificar a que conceito de currículo procura esboçar e promover um caráter educativo para crianças pequenas. Havendo na educação infantil, um avanço significativo do termo currículo, de modo que os contextos educacionais são redimensionados cotidianamente.

**Palavras-Chave:** Currículo, Educação Infantil e Prática Pedagógica

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Propostas Pedagógicas e Currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Propostas Pedagógicas e Currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2009.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995
- KISHIMOTO, Tizuko. Mochida.; MACHADO, Maria. Lucia. A. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais e educação infantil**. In: Maria Lucia de A. Machado. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002
- KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1991
- KRAMER, Sonia e outros (Org). **Infância e educação infantil**. Campinas – SP: Papyrus, 1999

MACHADO, Maria, Lucia, de A. **Educação infantil e sócio-interacionismo**. In: Oliveira, Z. M. R. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo. Cortez. 1994

MACHADO, Maria, Lucia, de A **Exclamações, Interrogações e Reticências na Instituição de Educação Infantil. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski**. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 1993.

MACHADO, M. Lúcia de A. **Pré-escola é não é escola**. São Paulo. Paz e Terra, 1991.

MELLO, Ana Maria. **Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo**. Texto encomendado pela Coordenação Geral da Educação Infantil Dezembro, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **“Currículo, conhecimento e cultura”**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006

OLIVEIRA. Zilma de M. R. Apresentação In Z. M. R. Oliveira (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução a teoria do currículo**. 2ª ed. 9 relmp, - Belo Horizonte: Autentica, 2005

SOUZA, Solange J. KRAMER. Sônia. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

WIGGERS, Verena. **Currículo na educação infantil**. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Org.), Educação infantil e formação de professores. Florianópolis, SC: UFSC, 2012.

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>.

Disponível

em:

<file:///C:/Users/User/Downloads/35383-81863-1-PB.pdf>