

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA GUIMARÃES MARCELINO AKURI

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

MARÍLIA

2016

JULIANA GUIMARÃES MARCELINO AKURI

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp –, *Campus* de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas

Orientadora: Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

MARÍLIA

2016

Akuri, Juliana Guimarães Marcelino.

A315c Currículo na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural / Juliana Guimarães Marcelino Akuri. – Marília, 2016.

117 f. ; 30 cm.

Orientador: Elieuzza Aparecida de Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 107-115

1. Educação de crianças. 2. Educação pré-escolar. 3. Ensino - Currículos. I. Título.

CDD 372.21

JULIANA GUIMARÃES MARCELINO AKURI

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp –,
Campus de Marília, na área de concentração Ensino na Educação Brasileira

BANCA EXAMINADORA:

Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – Unesp

Dr.^a Célia Maria Guimarães

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente – Unesp

Dr.^a Stela Miller

Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – Unesp

Marília, 3 de fevereiro de 2016

Para meus pais Oswaldo e Elza, primeiros mestres, meu irmão César Augusto e Ricardo, amado companheiro de vida.

Para meus amores João Felipe e Maria Clara, por quem, em nome de todas as crianças, defendo uma Educação Infantil que seja plena de possibilidades e realizações na infância.

AGRADECIMENTOS

A Deus e às minhas mães do Céu e da Terra, por desatarem os nós da caminhada, ajudando-me a chegar até aqui.

Ao João Felipe, por me acompanhar nesse aprendizado, desde a barriga, e por me ensinar diariamente a conhecer e compreender melhor a infância, vivendo as delícias de ser sua mãe.

Aos meus pais, pelo imenso amor com que me cuidam, apoiam e fortalecem. Gratidão e amor eternos.

Ao César Augusto, por seu exemplo de irmão cuidadoso, pai dedicado, profissional competente e aluno brilhante.

Ao Ricardo, pelos ideais compartilhados e pelo amor que sustentou a compreensão, a paciência e o incentivo de todo dia.

Aos familiares e amigos, por acompanharem minha caminhada, torcendo por esta conquista.

À minha querida orientadora, Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima, por me ensinar a enxergar a essência; por seu exemplo de força, fé e coragem na vida e na profissão; por todo o incentivo, apoio e compreensão.

Às Professoras Dr.^a Suely Amaral Mello e Dr.^a Célia Maria Guimarães pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

Às Professoras Dr.^a Célia Maria Guimarães, Dr.^a Stela Miller, Dr.^a Maria Sílvia Rosa Santana e Dr.^a Rosane Michelli de Castro por aceitarem fazer parte desse momento tão importante da minha trajetória acadêmica.

A todos os professores que estiveram presentes na caminhada do mestrado, pelo enriquecimento que me proporcionaram. Especialmente, às Professoras Dr.^a Suely Amaral Mello e Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

À Jeniffer de Arruda, companheira de estudos e amiga querida: um desses tesouros que encontramos pelo caminho!

Ao amado amigo de sempre, Élio Domingos de Oliveira, pela generosa colaboração, pelo olhar atento, pelo carinho e pelas provocações.

Tudo que move é sagrado

E remove as montanhas

Com todo o cuidado

[...]

Abelha fazendo o mel

Vale o tempo que não voou

Beto Guedes

RESUMO

A concepção de um currículo para a Educação Infantil promotor do máximo desenvolvimento humano das crianças de até 5 anos implica a superação dos modelos baseados nas práticas fragmentadas do Ensino Fundamental, ainda tão presentes nas escolas infantis. Para isso, requer a participação de professores comprometidos com uma educação humanizadora, que compreendam o papel ativo da criança na sua aprendizagem, como sujeito que se apropria, mediado pelo professor, da riqueza cultural da humanidade e se desenvolve a patamares cada vez mais elevados. Frente a isso, os objetivos da investigação, em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *Campus* de Marília, foram refletir sobre o Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural e deduzir implicações pedagógicas dessa corrente teórica para a organização curricular da escola de Educação Infantil. Com abordagem qualitativa, o estudo envolveu levantamento bibliográfico em diversas fontes digitais para conhecimento da produção na área e ampliou seu *corpus* com materiais de acervo particular e outros localizados em bibliotecas de instituições de Ensino Superior, buscando resposta à questão: Quais as implicações pedagógicas das proposições da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos o Currículo na Educação Infantil? Delineando uma trajetória histórica e política da Educação Infantil no Brasil, este trabalho apresenta aspectos conceituais do currículo em geral e do Currículo na Educação Infantil, que constituem o pano de fundo para a apresentação de conceitos da Teoria Histórico-Cultural, fundamentais à compreensão do processo de humanização das crianças. Mediante análise desses fundamentos teóricos, são deduzidas implicações pedagógicas para a composição de um currículo orientador de práticas que favoreçam o desenvolvimento pleno das qualidades humanas em crianças da Educação Infantil. Associados às implicações pedagógicas, são destacados elementos para encaminhamentos didáticos na escola, enfatizando possibilidades de acesso das crianças à cultura produzida ao longo da história da humanidade. De modo geral, os resultados da pesquisa apontam para uma organização curricular relacionada às formas mais elaboradas de produção humana, objetivadas e materializadas nas artes, nas ciências, na filosofia e na linguagem. Isso exige conhecimento teórico por parte do professor para eleger e organizar intencionalmente os conteúdos da cultura a serem apropriados e objetivados pelas crianças. Dessa forma, considerando as regularidades e especificidades do desenvolvimento infantil, o professor promove e medeia vivências capazes de contribuir para a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Currículo. Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The design of a curriculum for Early Childhood Education of the maximum human development promoter of children up to five years implies overcoming the models based on fragmented practices of elementary school, still so present in children's schools. To do this requires the participation of committed teachers with a humanizing education that understand the child's active attitude in learning, as a subject who appropriates, mediated by the educator, of the cultural wealth of humanity and develops into increasingly high levels. Faced to this, the research aims at Masters level in Graduate Studies Program in Education of the Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *Campus Marília*, were reflect about the Curriculum in Early Childhood Education based on the Historical-Cultural Theory and deduct pedagogical implications of this theoretical current for curricular organization of Early Childhood Education School. With a qualitative approach, the study involved bibliographic research on various digital sources for knowledge of the production in the area and expanded its corpus with private collection of materials and others located in libraries of institutions of University Education, trying to answer the question: What are the pedagogical implications of the propositions of the Historical-Cultural Theory to think the Curriculum in Early Childhood Education? Outlining a historical and political trajectory of the Early Childhood Education in Brazil, this paper presents conceptual aspects of the curriculum in general and of the curriculum in Early Childhood Education that form the backdrop for the presentation of concepts of the Historical-Cultural Theory fundamental to understand the children humanization process. By analyzing these theoretical foundations, pedagogical implications are deducted for the composition of a curriculum that guide practice that favor the full development of human qualities in children from Early Childhood Education. Associated to the pedagogical implications, elements to didactic forwarding in school are showed to emphasize possibilities of children's access to the culture produced throughout the history of humanity. Altogether, the survey results point to a curricular organization related to the most elaborated forms of human production that are objectified in arts, sciences, philosophy and language. This requires theoretical knowledge from the teacher to choose and intentionally organize contents of the culture to be appropriate and objectified by the children. This way, considering the regularities and specificities of child development, the teacher promotes and mediates experiences that contribute to the formation and the maximum development of intelligence and the personality of children in Early Childhood Education.

Keywords: Education. Early Childhood Education. Curriculum. Pedagogical implications of the Historical-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos localizados na base de dados “Acervus”.....	23
Quadro 2 – Trabalhos localizados na base de dados “Athena”.....	24
Quadro 3 – Trabalhos localizados na base de dados “Capes”.....	25
Quadro 4 – Trabalhos localizados na base de dados “Dédalus”.....	25
Quadro 5 – Trabalhos localizados na base de dados “Fundação Carlos Chagas” (FCC)...	26
Quadro 6 – Trabalhos localizados na base de dados “Parthenon”.....	26
Quadro 7 – Trabalhos localizados na base de dados “Sistema de Bibliotecas da Unicamp” (SBU).....	27
Quadro 8 – Trabalhos que assinalam ter a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico.....	29

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
Consed	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCC	Fundação Carlos Chagas
GP Forme	Grupo de Pesquisa Formação do Educador
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SBU	Sistema de Bibliotecas da Unicamp
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS E OS CONTEXTOS DA PESQUISA.....	20
2.1	A busca pelas informações em fontes digitais: o caminho percorrido.....	20
2.2	Os trabalhos localizados.....	23
2.3	Percursos metodológicos.....	32
3	CURRÍCULO: CONCEITOS E DISCUSSÕES.....	36
3.1	Aspectos da trajetória da Educação Infantil no Brasil: o direito e a qualidade da educação das crianças de até 5 anos na forma da lei e dos documentos oficiais.....	37
3.2	Currículo e Currículo na Educação Infantil: aspectos conceituais.....	58
4	IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
4.1	Desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: o processo de humanização.....	74
4.2	A dialética entre objetivação e apropriação na formação humana e o papel da atividade da criança.....	84
4.3	A mediação do professor no processo de desenvolvimento humano.....	90
4.4	Atividade principal: a melhor forma de aprender e se desenvolver em cada idade	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	107
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	116

1 INTRODUÇÃO

A concepção de um currículo para a Educação Infantil implica a superação dos modelos baseados nas práticas engessadas do Ensino Fundamental. Requer a participação de professores que conheçam as necessidades e especificidades da infância e compreendam o papel ativo da criança, em processos de aprendizagem, como sujeito que se apropria, mediado¹ pelo professor, da herança cultural da humanidade e, assim, se desenvolve a patamares cada vez mais elevados. Requer professores comprometidos com uma educação que contemple a formação completa das crianças, desenvolvendo aspectos intelectuais, sociais, emocionais, físicos, éticos, políticos e estéticos.

Para além de todos os avanços que asseguram a Educação Infantil como direito da criança brasileira (LEITE FILHO, 2001) e possibilitam a constituição de novos sentidos de criança e de infância que devem estar refletidos nas ações da escola², ainda há a urgente necessidade de se compreender, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a centralidade da criança ao lado do professor³ e da cultura, fonte das qualidades humanas (VIGOTSKI, [1935] 2010)⁴, no processo educacional para a proposição de um currículo com foco na educação humanizadora.

Ao anunciarmos esse triplo protagonismo – criança, professor e cultura – e a necessidade de uma educação voltada à humanização dos indivíduos, nos remetemos ao

¹ Com base na Teoria Histórico-Cultural, entendemos que a mediação se faz pelos signos da cultura – linguístico, visual, dentre outros. Dessa forma, os parceiros mais experientes – adultos e crianças mais velhas –, como usuários desses signos, medeiam a articulação da criança com a cultura, em um processo em que ela vai incorporando conceitos a respeito do que a cerca na realidade dentro da qual vive e convive com as demais pessoas. Na escola, o professor é o responsável por organizar intencionalmente esse processo, estabelecendo relações com as crianças, delas com os outros e com a cultura, por meio da utilização dos signos, visando ao máximo desenvolvimento infantil.

² Escola é entendida neste trabalho, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como lugar do conhecimento mais elaborado, não cotidiano, tal como defendem Lima (2001), Mello e Farias (2010), Duarte (2013), dentre outros autores. A escola de Educação Infantil, portanto, sendo organizada em função das especificidades da criança pequena, tem o objetivo de promover o contato dela com as máximas elaborações da humanidade a fim de formar e aperfeiçoar suas funções psíquicas superiores, que não se desenvolvem de maneira espontânea, mas nas relações estabelecidas com a cultura, mediadas por outros e, intencionalmente, pelo professor.

³ Embora reconhecamos que a maior parte dos profissionais que trabalham com as crianças da Educação Infantil seja composta por mulheres, optamos, neste trabalho, pelo uso do substantivo professor contemplando os gêneros masculino e feminino, salvo nas citações de Cerisara (2002) que se refere a esses profissionais no feminino.

⁴ Em Vigotski ([1935] 2010), compreendemos a expressão “cultura como fonte das qualidades humanas” considerando a relação que o indivíduo estabelece com essa cultura material e ideal. Nesse sentido, a cultura, ou seja, o meio material e não material em que a criança vive, é potencialmente uma fonte. O que tornará a cultura fonte para a criança aprender as qualidades humanas e se desenvolver a patamares mais complexos serão o acesso possibilitado a essa criança e as relações que estabelecerá com a cultura, por meio de sua atividade, mediada pelo professor ou parceiro mais experiente.

pesquisador soviético Lev Semenovitch Vigotski⁵ (1896-1934) e seus seguidores, que nos ensinam a redefinir o conceito de ser humano. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o ser humano não nasce humano, entendendo essa “humanidade” como o que o diferencia dos outros animais, para além do aspecto biológico. O homem aprende a ser humano, atuando e se relacionando com outros seres humanos e com a cultura material (objetos, instrumentos, etc.) e não material (costumes, crenças, regras e normas, linguagem, conhecimento científico, formas de interpretação da realidade, etc.) socialmente produzidas e historicamente acumuladas. Esse aprendizado é condição para o seu desenvolvimento, e, nesse processo, a atividade do sujeito tem o papel principal. É essa atividade que vai guiar, de forma especial e diferente em cada momento da vida, a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sujeito.

Em outras palavras, podemos afirmar que a criança se constitui em ser humano à medida que se apropria do conhecimento elaborado pelas gerações que a precederam, conhecimento que está cristalizado nos produtos e meios da cultura. Nesse processo de apropriação da cultura humana, que acontece desde que a criança nasce, diferentes atividades são vitais para sua humanização, mobilizando seu desejo e movendo a criança na busca e compreensão do mundo.

É importante destacar que, enquanto processo socialmente constituído, a apropriação da cultura depende da mediação de parceiros mais experientes, no caso os adultos e as crianças mais velhas. Essa mediação, atuando na zona de desenvolvimento próximo – assim denominada por Vigotski –, fazendo com a criança aquilo que mais tarde ela terá condições de fazer sozinha, mobiliza o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Como também aprendemos com Vygotski (1995), todas as funções psicológicas aparecem primeiro na forma externa, social, na relação com os outros (forma intersíquica) para depois serem internalizadas pela criança (forma intrapsíquica), reconstruindo internamente a atividade externa (FACCI, 2004a).

Na infância, inteligência e personalidade estão em acelerado processo de formação, com inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa especial fase da vida, as apropriações feitas pela criança permitem-na avançar a níveis mais elaborados de humanização, impulsionando seu desenvolvimento cultural. Nas palavras de Facci (2004a, p.

⁵ Neste texto, usamos a grafia Vigotski para o nome deste autor quando nos referirmos a ele sem a citação de uma obra; quando houver a citação, a grafia respeitará a forma como o nome aparece em cada uma das obras citadas.

204), “a apropriação da cultura humana dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano”.

Sendo assim, a escola (como lugar do conhecimento elaborado, não cotidiano, espaço privilegiado de interação com os objetos da cultura e de relação com crianças de diferentes idades e com educadores) e o professor (como mediador consciente desse processo que visa ao desenvolvimento cada vez mais elevado da criança) assumem fundamental valor para a promoção do máximo desenvolvimento humano da criança.

Para tanto, defendemos a proposição de um currículo que extrapole e transforme o entendimento, ainda em vigor, de estar associado às orientações do Ensino Fundamental, fragmentado, constituído por listas de conteúdos, organizado em disciplinas isoladas, associado aos modelos e práticas deste nível de ensino, que também precisam ser repensados. Nessa ótica, trata-se de um currículo como elemento da Proposta Pedagógica da escola que, por sua vez, precisa ser pensada e constituída com a real participação ativa de todos os agentes do processo educativo – professores, equipe gestora, demais funcionários, crianças (inclusive as pequenas), pais e comunidade –, buscando a concretização de uma Educação Infantil que, de fato, favoreça o desenvolvimento integral das crianças (FARIA; DIAS, 2007; FARIA; SALLES, 2012).

O trabalho do professor na composição do currículo é fundamental. Com base na concepção sócio-histórica e cultural do desenvolvimento humano, no entendimento das especificidades da infância e no conhecimento dos interesses, necessidades e direitos da criança, esse profissional seleciona de forma intencional⁶ os conteúdos da cultura a serem apropriados e expressos por meio das diferentes linguagens. Nesse processo, é fundamental ao professor conhecer e contemplar a atividade principal que rege cada momento do desenvolvimento infantil na relação da criança com o mundo, criando condições efetivas de atividades, das quais decorra aprendizagem e desenvolvimento.

Somente a partir da clara compreensão de uma teoria pedagógica que embase sua prática é que o professor poderá fazer a defesa de suas escolhas e propostas, orientando o currículo para as ações indissociáveis de cuidar e de educar, a participação ativa das crianças em diferentes atividades, a interação delas com seus pares e com adultos e a apropriação da herança cultural da humanidade. Essa orientação curricular intencionalmente engendrada com

⁶ Quando mencionamos, ao longo do trabalho, a intencionalidade do professor (na escolha que faz dos conteúdos da cultura a serem apropriados e objetivados pelas crianças, na organização dos tempos, espaços e materiais que disponibiliza a elas, na criação de mediações, etc.), nós nos referimos à ação consciente desse profissional visando à aprendizagem e desenvolvimento da criança em níveis cada vez mais complexos.

vistas ao máximo desenvolvimento humano das crianças promoverá o desenvolvimento de suas funções psíquicas a patamares cada vez superiores e mais complexos, o que permitirá outras apropriações, ainda mais elaboradas, num permanente processo de humanização.

Sustentado nas proposições brevemente apresentadas nesta introdução, o interesse pela temática se deu também em decorrência da experiência de aproximadamente 20 (vinte) anos desta pesquisadora como professora de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, também como coordenadora da Educação Infantil na rede particular e como diretora de escola municipal de Educação Infantil em uma cidade do interior paulista, atuando, neste momento, no trabalho de supervisão pedagógica das escolas na Secretaria Municipal de Educação.

Essa trajetória pessoal foi marcada por ampliações no nosso entendimento sobre as especificidades da Educação Infantil e por transformações das ações de planejamento e atuação com as crianças, decorrentes de questionamentos, reflexões e estudos individuais e coletivos com os grupos de educadores dos quais fizemos parte, acompanhando os avanços no campo teórico e nas políticas públicas para a Educação Infantil brasileira nas últimas décadas, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, mediante o Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009b) e a Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009c). As experiências profissionais na coordenação, direção e supervisão escolar, que proporcionaram a efetivação de um trabalho voltado à formação de professores, complementadas pela participação nas discussões do Grupo de Pesquisa Formação do Educador (GP Forme), evidenciaram elementos da realidade educacional que reiteraram a necessidade de se (re)pensar o currículo na Educação Infantil.

Concordamos com Castro e Lima (2012) e Lima et al. (2012) quando destacam que as ações didático-pedagógicas, pautadas nos direitos sociais das crianças, devem expressar a intencionalidade e a profissionalidade do pedagogo em instituições de Educação Infantil por meio do currículo por elas proposto.

Essas assertivas provocam a reflexão sobre outro importante aspecto a ser considerado nesta exposição: os processos de formação inicial e continuada dos profissionais, que, como entendemos, precisam estar organizados a partir de conhecimentos acerca do processo histórico-cultural do desenvolvimento humano e, mais especificamente, contemplar o conhecimento das regularidades do desenvolvimento infantil (LIMA et al, 2012) para a articulação de um currículo que melhor oriente esse desenvolvimento, contemplando as

formas como a criança, nas diferentes idades, melhor se relaciona com a cultura e melhor aprende (MELLO; FARIAS, 2010; CASTRO; LIMA, 2012).

Destacamos a tese de Vygotski (1995) de que o desenvolvimento da criança se dá de modo mais intenso nos três primeiros anos de vida, continuando, de modo menos acelerado, até os dez anos aproximadamente. Estudos e pesquisas recentes sobre a plasticidade cerebral das crianças confirmam a ideia do pesquisador soviético. A infância é o momento em que inteligência e personalidade estão em formação, com inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nesta especial fase da vida, as apropriações feitas pelo indivíduo permitem-no avançar a níveis mais elaborados de humanização, impulsionando seu desenvolvimento cultural.

A partir dessas ideias, reafirmamos a necessidade da projeção e da concretização de um currículo que contemple as características próprias dessa etapa da escolaridade, porque se faz vivo, produzido na interação da criança com os objetos da cultura, na relação com seus pares e com os educadores.

Das proposições de Kuhlmann Jr. (1999; 2006), Faria e Dias (2007), Angotti (2008; 2009), Arantes (2009), Bissoli (2009) e Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) – dentre outros autores –, compactuamos com a defesa de que, na educação das crianças pequenas, o currículo seja relacionado à cultura mais elaborada pela humanidade e expresso mediante a linguagem, as artes, a ciência, a filosofia, sem o engessamento e a fragmentação da educação escolar, infelizmente tão comuns em escolas do Ensino Fundamental.

Com base nas premissas colocadas, delimitamos o problema norteador da investigação, em nível de Mestrado, que se apresenta na linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, SP: *quais as implicações pedagógicas das proposições da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos o Currículo na Educação Infantil?*

A pesquisa tem como base os estudos da Teoria Histórico-Cultural, que tem entre seus notáveis pesquisadores o soviético Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), por entendermos que essa vertente teórica é constitutiva de fundamentos essenciais para a compreensão do desenvolvimento infantil, base para se pensar o currículo que seja promotor do máximo desenvolvimento humano das crianças na Educação Infantil (MELLO; FARIAS, 2010).

Com os objetivos de *refletir sobre o Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural e deduzir implicações pedagógicas dessa corrente teórica sobre a temática pesquisada*, procedemos primeiramente ao levantamento bibliográfico, em fontes de

informação digital, das produções acadêmicas e teóricas elaboradas no Brasil com o tema “Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural”.

A partir da leitura das obras, localizadas e reunidas com o levantamento bibliográfico realizado, analisamos aquelas que trazem elementos para a composição desta dissertação, apresentando-os sobretudo na Seção 3, que trata de aspectos da trajetória política e legal da Educação Infantil brasileira e de conceitos de currículo. As poucas obras que declaram ter por base a Teoria Histórico-Cultural também foram analisadas, buscando contribuições para a resposta ao problema de pesquisa apresentado. Esse percurso metodológico e os resultados dele serão apresentados de forma detalhada na Seção 2 desta dissertação.

Assim, organizamos esta dissertação em cinco seções, além desta Introdução (Seção 1), apresentadas na sequência.

A Seção 2, intitulada “*Aspectos metodológicos: os percursos e os contextos da pesquisa*”, apresenta o caminho trilhado na investigação. Definimos a realização da pesquisa em fontes de informações digitais (Acervus, Athena, Capes, Dédalus, Fundação Carlos Chagas, Parthenon, Sistema de Bibliotecas da Unicamp e SciELO Brasil) para ampliação dos materiais a serem consultados, lidos e sistematizados. Além disso, apoiamos-nos em materiais do acervo bibliográfico particular da pesquisadora e outros localizados em bibliotecas de Instituições de Ensino Superior, que pudessem ampliar a reunião de títulos (artigos, teses, dissertações, livros e capítulos de livros) capazes de contribuir para a elaboração da dissertação, principalmente em sua Seção 4.

Na Seção 3, “*Currículo: conceitos e discussões*”, contemplamos o que a legislação e os principais documentos oficiais trazem sobre o tema, delineando uma trajetória histórica e política da Educação Infantil no Brasil. Também apresentamos aspectos conceituais gerais sobre o currículo e discutimos especificamente os relacionados ao currículo na Educação Infantil, recuperando aspectos de alguns documentos do Ministério da Educação (MEC), incluindo a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNC).

A Seção 4 é denominada “*Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a proposição do currículo na Educação Infantil*”. Nessa parte do trabalho, apresentamos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, fundamentais para compreendermos o processo de humanização das crianças, e, destes, buscamos depreender implicações pedagógicas para a composição de um currículo orientador de práticas promotoras da formação e do

aperfeiçoamento de funções psíquicas superiores⁷, que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, no trabalho educativo com crianças de até 5 anos.

A Seção 5 apresenta as considerações finais, apontando elementos a título de resultados e conclusões, seguidas das referências e da bibliografia consultada.

⁷ De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores compreendem a memória e a atenção voluntárias, as formas sofisticadas de percepção, os sentimentos, a imaginação, a linguagem, o pensamento lógico, o controle da conduta, dentre outras. Tendo origem social, mediante a apropriação da cultura, tais capacidades e habilidades superam as formas elementares dos processos psicológicos, que são determinadas biologicamente – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata –, possibilitando o desenvolvimento da inteligência e personalidade do indivíduo. Nesse sentido, as expressões “*funções psicológicas*”, “*funções psíquicas*”, “*propriedades psíquicas*”, “*processos psicológicos superiores*”, “*capacidades, habilidades e aptidões humanas*” “*faculdades humanas*”, utilizadas ao longo do texto, serão tomadas como sinônimas.

**2 ASPECTOS METODOLÓGICOS:
OS PERCURSOS E OS CONTEXTOS DA PESQUISA**

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS E OS CONTEXTOS DA PESQUISA

Nesta Seção da dissertação, abordamos os caminhos percorridos para a consecução da pesquisa intitulada *Currículo na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural*.

Dessa forma, apresentamos os procedimentos metodológicos da investigação, destacando os detalhes da pesquisa bibliográfica realizada, bem como as ideias e elementos teóricos referentes aos trabalhos localizados e selecionados para análise, que ampliaram nossa compreensão sobre a temática pesquisada.

2.1 A busca pelas informações em fontes digitais: o caminho percorrido

Como etapa inicial da pesquisa apresentada, para se atingir os objetivos propostos de *refletir sobre o Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural e deduzir implicações pedagógicas dessa corrente teórica sobre a temática pesquisada*, foi realizado, em fontes de informação digital, um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e teóricas elaboradas no Brasil com o tema “Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural”.

Nesse levantamento, obras foram localizadas, reunidas e lidas, bem como foram sistematizados fundamentos que pudessem contribuir para a ampliação das referências e dos conceitos essenciais à pesquisa, especialmente os relativos às compreensões de currículo nos trabalhos produzidos a partir de 1996. Os dados foram organizados em quadros teóricos que serão apresentados, mais adiante, nesta Seção.

Para as buscas, inicialmente, foram definidas, como eixos norteadores, as expressões: *Currículo na Educação Infantil* e *Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural*. Contudo, pela pequena quantidade e grande repetição de referências encontradas, houve a necessidade de se ampliar as expressões de busca, acrescentando as seguintes: *Currículo na Educação Infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural*, *Currículo na Pré-Escola*, *Currículo na Pré-Escola com base na Teoria Histórico-Cultural*, *Currículo na Pré-Escola com base na Psicologia Histórico-Cultural*.

Todas as expressões de busca foram utilizadas, nas pesquisas realizadas nas fontes digitais, com e sem aspas, de forma a abarcar um maior número de resultados pelas vias das pesquisas mais e menos abrangentes. Foram explorados os recursos de cada um dos *sites* de pesquisa que oferecem possibilidades para buscas simples – que permitem pesquisas rápidas e

amplas nos diferentes campos, automaticamente – e buscas combinadas – que, mais avançadas, permitem a utilização de estratégias para o cruzamento de informações nos diferentes campos (autor, título, assunto, tipo de material, local de publicação, ano, dentre outros). Também foram utilizados os operadores *booleanos* AND, OR e NOT ampliando as possibilidades de obtenção de resultados mais abrangentes.

Para a realização desse levantamento bibliográfico nas fontes digitais, foram feitas, de modo geral, algumas delimitações:

- Escolha das bases de busca de informações digitais;
- Delimitação das expressões de busca dos dados: *Currículo na Educação Infantil*, “*Currículo na Educação Infantil*”, *Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural*, “*Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural*”, *Currículo na Educação Infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural*, “*Currículo na Educação Infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural*”, *Currículo na Pré-Escola*, “*Currículo na Pré-Escola*”, *Currículo na Pré-Escola com base na Teoria Histórico-Cultural*, “*Currículo na Pré-Escola com base na Teoria Histórico-Cultural*”, *Currículo na Pré-Escola com base na Psicologia Histórico-Cultural*, “*Currículo na Pré-Escola com base na Psicologia Histórico-Cultural*”;
- Os títulos dos materiais localizados deveriam conter as palavras *Currículo* (incluindo suas derivações, como as palavras *curricular* e *curriculares*) e *Educação Infantil* ou *Pré-Escola*;
- Os materiais localizados deveriam ser publicações brasileiras;
- Os materiais localizados poderiam ser: Dissertações, Teses, Artigos, Livros, Capítulos de livro e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

As fontes de informação digital consultadas foram:

- “Acervus” – catálogos do acervo de livros e teses da Universidade de Campinas – Unicamp;
- “Athena” – catálogos do acervo de livros, teses e coleções de periódicos da Rede de Bibliotecas da Unesp;
- “Capes” – banco de teses e dissertações;
- “Dédalus” – catálogos do acervo de livros e teses da Universidade de São Paulo;
- “Fundação Carlos Chagas” (FCC) – livros e artigos na área da educação;

- “Parthenon” – Busca Integrada da Rede de Bibliotecas Unesp – recupera os registros de cinco banco de dados (Catálogo Bibliográfico composto pelo acervo das 34 bibliotecas da Rede Unesp, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso, ProQuest, Wilson Web);

- “Sistema de Bibliotecas da Unicamp” (SBU)⁸ – Portal de acesso à informação eletrônica – possibilita o acesso a todo conteúdo oferecido pela instituição: Base “Acervus” (catálogo), Biblioteca Digital (teses, dissertações e monografias), *e-books*, Bases de Dados (referenciais e texto completo) e periódicos eletrônicos;

- “SciELO Brasil” – *site* de periódicos científicos nacionais.

Os trabalhos encontrados foram copiados em pastas separadas por base de dados e pelas expressões de busca. Oriundos das diferentes bases de dados, a partir das expressões de busca definidas para a discussão nesta dissertação, foram obtidos mais de 1.500 títulos, incluindo os repetidos. Foi realizada a filtragem desses trabalhos, subtraindo os títulos repetidos e descartando os que não contemplavam o eixo principal deste estudo – *currículo na Educação Infantil* – ou que não continham as palavras *currículo* e *Educação Infantil* ou *Pré-Escola* no título. Na subtração dos títulos repetidos, optou-se por manter os que foram encontrados em primeiro lugar, na ordem de consulta às fontes digitais, que seguiu a ordem alfabética.

No decorrer dos trabalhos, analisando os materiais encontrados, nova delimitação foi feita subtraindo-se do *corpus* da pesquisa ora apresentada os 3 Trabalhos de Conclusão de Curso localizados, o que se justifica pela qualidade de aprofundamento das discussões que apresentam, em um nível de investigação mais elementar, próprio da exigência do curso de graduação (GONSALVES, 2005, p.23).

Foi realizada, ainda, a delimitação das datas dos trabalhos encontrados, elegendo como parâmetro o ano de 1996, quando foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996a). Com este critério, 7 trabalhos localizados foram excluídos do *corpus* da pesquisa. Nossa escolha é justificada pelo fato de que, a partir da referida lei, a Educação Infantil é considerada como a primeira etapa da Educação Básica, passando a ocupar um lugar diferenciado no direcionamento das preocupações com a infância e com a educação das crianças no Brasil. Ampliando tal justificativa, trazemos a contribuição de Faria e Palhares (1999). De acordo com as autoras,

⁸ A fonte SBU, não prevista inicialmente para a pesquisa, resultou em muitas referências diferentes da base “Acervus”, da mesma universidade, e das demais fontes utilizadas, sobretudo na localização de artigos e dissertações.

com o fim do Regime Militar e a redemocratização do nosso país, vivemos um processo de reorganização legal com importantes e decisivas modificações na área da educação, sobretudo na Educação Infantil. Movimentos de organizações governamentais e não governamentais objetivam concretizar o que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996a) prescrevem: que a Educação Infantil é um direito das crianças brasileiras e que tanto a creche (entendida como atendimento das crianças de 0 a 3 anos) como a pré-escola (para crianças de 4 a 6 anos) fazem parte da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e o Médio. Nesse cenário, pesquisadores e estudiosos da área da educação e também de outras áreas ampliam seus olhares e interesses para a Educação Infantil, tratando dessa etapa da Educação Básica em seus estudos e propostas de ação. Tais questões reforçam nossa justificativa para a escolha do ano 1996 como delimitador das datas dos trabalhos encontrados nas buscas digitais para este estudo. Desta forma, as datas dos trabalhos selecionados estão compreendidas no período de 1996 ao primeiro semestre de 2014, tempo este em que as buscas foram concluídas de acordo com o cronograma da pesquisa.

Por fim, 7 quadros foram organizados com os trabalhos selecionados, oriundos de cada uma das fontes de informação digital utilizadas na pesquisa e resultantes dos procedimentos de análise e triagem relatados anteriormente.

2.2 Os trabalhos localizados

Os quadros abaixo sintetizam o resultado das buscas nos acervos digitais anteriormente especificados. Neles, estão apresentados os trabalhos localizados.

Quadro 1 – Trabalhos localizados na base de dados “Acervus”

BASE DE DADOS DIGITAIS “ACERVUS”
ARRIBAS, T. L. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
DEHEINZELIN, M. A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
DIADEMA. Educação infantil: proposta curricular: diretrizes político-pedagógicas. Diadema: Secretaria Municipal de Educação, 2007.
LINS, H. A. de M.; DINIZ, N. L. B. Repensar o currículo na educação infantil: implicações sobre o brincar e a língua(gem). Campinas: Leitura Crítica, 2012.
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTANA DE PARNAIBA. Secretaria Municipal de Educação. Currículo para educação infantil. Santana do Parnaíba, 2010

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio - temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SERRA, C. M. A. M.. Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular como o 1º ciclo do ensino básico. Porto: Porto, 2004.

Na base de dados “Acervus”, a primeira a ser consultada, 66 trabalhos foram encontrados a partir da expressão *Currículo na Educação Infantil* e 17, a partir de *Currículo na Pré-Escola* – ambas as expressões utilizadas com e sem aspas. Utilizando o recurso dos operadores *booleanos*, na busca avançada, mais 7 trabalhos foram encontrados. Nenhum trabalho foi localizado a partir das outras expressões de busca. Do total de 90 trabalhos, apenas 15 traziam no título as palavras definidas para este estudo: *Currículo* (incluindo suas derivações, como as palavras *curricular* e *curriculares*) e *Educação Infantil* ou *Pré-Escola*. Destes, 4 eram repetidos, 1 configurava TCC e 3 datavam de períodos anteriores ao que foi delimitado, o que resultou em 7 trabalhos selecionados para o estudo.

Quadro 2 – Trabalhos localizados na base de dados “Athena”

BASE DE DADOS DIGITAIS “ATHENA”
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. v. 1.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. v. 2.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. v. 3.
FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.
KRAMER, S. (Org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática 2002.

Na base “Athena”, dos 156 títulos localizados a partir das expressões *Currículo na Educação Infantil* – com e sem aspas – (36), *Currículo na Pré-Escola* (2) e *Currículo na Educação Infantil com base na teoria Histórico-Cultural* (1) e na busca avançada com os operadores *booleanos* (117), apenas 27 traziam no título as palavras necessárias a este estudo. Com as demais expressões de busca, nenhum trabalho foi localizado. Dentre os 27 trabalhos, encontramos 18 repetidos, 1 TCC e 3 com datas que antecedem o período delimitado, restando, dessa forma, 5 títulos.

Quadro 3 – Trabalhos localizados na base de dados “Capes”

BASE DE DADOS DIGITAIS “CAPES”
ABUCHAIM, B. de O. Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido. 2012. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
MAIA, M. N. V. G. Educação infantil: Com quantas datas se faz um currículo? 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
RODRIGUES, M. C. Referencial curricular da educação infantil do município de Niterói: trajetórias e desafios. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
TUSSI, D. O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

No banco de teses e dissertações “Capes”, foram localizados 138 trabalhos a partir da expressão *Currículo na Educação Infantil*, 2 trabalhos a partir de *Currículo na Educação Infantil com base na teoria Histórico-Cultural*, 1, a partir de *Currículo na Educação Infantil com base na psicologia Histórico-Cultural* e 3, a partir de *Currículo na Pré-Escola*, além dos 58 localizados com o recurso dos operadores *booleanos*, totalizando 202 trabalhos. Este *site* de busca não comporta o uso de aspas na pesquisa. Do total, apenas 4 trabalhos, entre teses e dissertações, traziam no título as palavras delimitadas para a pesquisa.

Quadro 4 – Trabalhos localizados na base de dados “Dédalus”

BASE DE DADOS DIGITAIS “DÉDALUS”
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF, 1996.
DEVRIES, R.; ZAN, B. O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Na fonte de dados digitais “Dédalus”, somente foram encontrados trabalhos a partir das seguintes expressões de busca: *Currículo na Educação Infantil* (com e sem aspas) – 38 trabalhos – e *Currículo na Pré-Escola* – 1 trabalho. Mais 72 foram localizados com o recurso dos operadores *booleanos*, na busca avançada, totalizando 111 trabalhos. Destes, 15 traziam no título as palavras definidas para este estudo, dos quais foram subtraídos 7 repetidos, 1 TCC, 2 que configuravam Trabalho para Evento, 1, cuja temática específica não está incluída

nesta discussão e 2 datavam de períodos anteriores ao que foi delimitado, restando, por isso, 2 títulos selecionados.

Quadro 5 – Trabalhos localizados na base de dados “Fundação Carlos Chagas” (FCC)

BASE DE DADOS DIGITAIS “FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS” (FCC)
ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. Currículo básico para escola pública municipal : educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel, 2007.
KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). Educação pós-LDB : rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.
SILVA, C. R. da. A construção do currículo da educação infantil nas décadas de 1980 e 1990 . 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.
SILVA, V. A. da. Análise da implantação de um currículo para a educação infantil do Centro Social Marista Itaquera : desafios e perspectivas. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Na base de dados FCC, 22 trabalhos foram encontrados a partir da expressão *Currículo na Educação Infantil* e 6 com a expressão *Currículo na Pré-Escola*, ambas com e sem aspas. Na busca avançada, mais 19 títulos foram localizados, totalizando 47 trabalhos, dos quais 22 traziam no título as palavras definidas para esta pesquisa. Destes, foram subtraídos 10 trabalhos repetidos, 5 com datas que antecedem o período delimitado para este estudo, 1 cuja temática específica não está incluída nesta discussão e 2 sem data e referência completa, resultando, assim, em 4 títulos.

Quadro 6 – Trabalhos localizados na base de dados “Parthenon”

BASE DE DADOS DIGITAIS “PARTHENON”
AMORIM, A. L. N. de. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. Revista Espaço do Currículo , João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 451-461, mar./set. 2010.
AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. Revista Espaço do Currículo , João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./mar. 2011/2012.
SOBRAL, E. L. S.; LOPES, D. M. de C. Educação Infantil, currículo e saberes docentes: percursos de uma pesquisa-ação. Espaço do Currículo , João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 626-641, set./ mar. 2010/2011.

Na busca integrada da Rede de Bibliotecas Unesp – “Parthenon”, 185 títulos foram localizados a partir das seguintes expressões de busca: *Currículo na Educação Infantil* (com e sem aspas) – 150, *Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural* – 5, *Currículo na Educação Infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural* – 5, *Currículo na Pré-Escola* – 15, *Currículo na Pré-Escola com base na Teoria Histórico-Cultural* – 1, *Currículo na Pré-Escola com base na Psicologia Histórico-Cultural* – 1, somados aos 8 títulos localizados na busca avançada, utilizando os operadores *booleanos*. Deste total, apenas 13 traziam no título as palavras selecionadas para este estudo, sendo 10 repetidos, restando, dessa forma, 3 trabalhos selecionados.

Quadro 7 – Trabalhos localizados na base de dados “Sistema de Bibliotecas da Unicamp” (SBU)

BASE DE DADOS DIGITAIS “SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP” (SBU)
AZAMBUJA, I. S. Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó- SC. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
BARRICELLI, E. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
DELGADO, A. C. C. A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa. Educação e Sociedade , Campinas, v. 19, n. 63, p. 126-152, ago. 1998.
LEMONS, E. de S. Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da educação infantil. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
NETO, A. F.; NUNES, K. R. Saberes-fazer praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na Educação Infantil. Revista e-Curriculum , São Paulo, v.7, n. 2, p. 1-25, ago. 2011.
SOBRAL, E. L. da S. Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docentes. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
SOUZA, E. Q. A educação infantil e o currículo: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

No SBU, mais de 500 títulos foram localizados a partir de várias expressões de busca: *Currículo na Educação Infantil* (com e sem aspas), *Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural*, *Currículo na Pré-Escola*, *Currículo na Pré-Escola com base na Teoria Histórico-Cultural*, *Currículo na Pré-Escola com base na Psicologia Histórico-*

Cultural e com o recurso dos operadores *booleanos* na busca avançada. No entanto, apenas 21 trabalhos traziam no título as palavras definidas para esta pesquisa e, deste total, 13 trabalhos eram repetidos e 1 configurava TCC, reunindo-se, portanto, 7 itens.

Na busca digital feita na base digital “SciELO Brasil”, dos muitos trabalhos encontrados, todos os que traziam no título as palavras definidas para esta pesquisa configuravam artigos já localizados no SBU, os quais foram descritos anteriormente.

Assim, com esse levantamento bibliográfico, localizamos importantes referências para a composição de um quadro teórico das produções elaboradas no Brasil de 1996, ano da homologação da LDBEN, até o período inicial em que esta pesquisa foi elaborada (as buscas foram iniciadas no segundo semestre de 2013 e concluídas no primeiro semestre de 2014), perfazendo um total de 32 obras.

Com base nos quadros elaborados, com o total de 32 trabalhos localizados a partir dos critérios selecionados para a investigação ora apresentada e discutida, podemos tecer algumas considerações a respeito dos resultados encontrados e reunidos nos quadros indicados anteriormente:

a) Em todas as bases pesquisadas, nenhum trabalho foi localizado a partir das seguintes expressões – colocadas entre aspas a fim de delimitar e restringir os resultados encontrados: “*Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural*”, “*Currículo na Educação Infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural*”, “*Currículo na Pré-Escola com base na Teoria Histórico-Cultural*”, “*Currículo na Pré-Escola com base na Psicologia Histórico-Cultural*”.

b) No período definido para o levantamento bibliográfico realizado, que compreende quase 20 anos (1996 – 2014), encontramos poucas produções que trazem no título o tema Currículo na Educação Infantil, o que aponta para a relevância desta pesquisa, constituindo possibilidades de ampliação do campo de conhecimentos na área da Educação Infantil.

c) Há a prevalência de dissertações (10 trabalhos), seguidas por documentos do Ministério da Educação (4) e propostas curriculares de municípios de diferentes estados (4), livros (7), artigos (5), tese (1) e capítulo de livro (1).

d) Desses trabalhos localizados, selecionados e organizados, com conteúdo pertinente à temática de nossos estudos, 9 dissertações, 2 artigos, 1 tese e 1 capítulo de livro apresentam e discutem documentos e leis relacionados à Educação Infantil brasileira; somados aos 4 documentos oficiais nacionais encontrados – totalizando 17 trabalhos –,

contribuíram com a elaboração da Seção 3.1 desta dissertação, que traz aspectos da trajetória política e legal dessa etapa da Educação Básica no país.

e) Um total de 12 trabalhos, dentre eles 9 dissertações, 1 artigo e 2 livros, trazem elementos que ajudaram a compor, na Seção 3.2 deste trabalho, um panorama com os conceitos de currículo advindos da produção teórica na área.

f) 3 trabalhos sinalizam, no resumo, ter como referencial teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. O quadro abaixo apresenta esses trabalhos, com seus respectivos resumos.

Quadro 8 – Trabalhos que assinalam ter a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico

REFERÊNCIA	RESUMO
<p>BARRICELLI, E. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.</p>	<p>Esta pesquisa examina e compara diferentes versões de Currículos de Educação Infantil por meio da análise das representações que se configuram sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos nos seguintes documentos: 1) Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 2) Currículo-I elaborado por duas Creches conveniadas com a Prefeitura de São Paulo; e 3) transcrição dos Encontros de Formação cujos objetivos foram elaborar, colaborativamente, um novo Currículo que estou denominando Currículo II. Discute, assim, respectivamente, a prescrição do MEC, a prescrição Institucional e a autoprefiguração, que em cascata prefiguram o trabalho do professor de educação infantil, como discutido por Bronckart & Machado (2004), Machado & Bronckart (2005), Clot (2004) e Filliettaz (2004). Esta pesquisa está apoiada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, como discutida por Vygotsky e seus colaboradores, assim como por pesquisadores que a rediscutiram e ampliaram (Daniels, 1994, 2001, 2002; Cole & Scribner, 2003; Newman & Holzman, 2002; Bronckart, 1997/2003, 2006; Clot, 2004). As discussões se voltam para as questões do desenvolvimento infantil, como apontadas por Vygotsky (1924/1999, 1926/2003; 1930/2003; 1932/2003; 1934/2001); para as questões curriculares (Apple, 1992,1995; Apple & Beane, 2001; Giroux & Simon, 1995; Bassedas, Huguet & Solé, 1999; Oliveira, 2001; Sacristàn, 2000a, 2000b), e para as questões do trabalho educacional (Amigues, 2002, 2004; Machado, 2004; Clot, 2004; Saujat, 2004; Bronckart, 2006). A Pesquisa Crítica de Colaboração e o Interacionismo Sociodiscursivo compõem o quadro teórico-metodológico desta dissertação. A Pesquisa Crítica de Colaboração pauta-</p>

	<p>se em uma concepção de pesquisa em que os envolvidos participam de todas as etapas, desde a elaboração até os resultados finais, o que faz com que esse processo crie espaço para que os envolvidos busquem mudanças teórico-paradigmáticas (Magalhães, 1994, 2002, 2004; Magalhães & Liberali, 2005). O interacionismo sociodiscursivo, acima de uma concepção interdisciplinar, se coloca como uma ciência do humano, creditando à linguagem e às formas de agir papel fundamental no desenvolvimento humano (Bronckart, 1993/2003; 2006 e Bronckart & Machado, 2004) e foi utilizado como base teórica e quadro de análise. Esta pesquisa possibilitou a elaboração de novas categorias de análise, assim como a inovação na coleta dos dados, focando três níveis de documentos relacionados ao trabalho do professor. Este estudo mostrou ainda como as representações configuradas no material prescrito circulam no <i>métier</i> de trabalho (Saujat, 2004) e se sedimentam nos documentos posteriores, que a este primeiro se filiam. Finalmente, mostrou como o Currículo de Educação Infantil tem uma lacuna no tocante aos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças.</p>
<p>MAIA, M. N. V. G. Educação infantil: Com quantas datas se faz um currículo? 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.</p>	<p>Esta dissertação tem como objetivo estudar o currículo da Educação Infantil organizado em torno das datas comemorativas do calendário civil e religioso em duas escolas de Educação Infantil em um dos cinco municípios mais populosos em relação à faixa etária de 0 a 6 anos do estado do Rio de Janeiro. Compreendendo a infância como categoria social e da história, parte da cultura e produtora de cultura, a Educação Infantil como direito da criança e o currículo como experiência de cultura, tem como referência teórica Bakhtin, Vygotsky, Benjamin, Sarmiento e autores que pesquisam a escola e o currículo. Procurando compreender por que as escolas de Educação Infantil organizam o currículo em torno de datas comemorativas, se é orientação da rede de ensino e a origem dessa prática; conhecer e compreender práticas e interações entre crianças e adultos, possíveis implicações na constituição de suas subjetividades, se essa prática se relaciona a outras práticas e concepções presentes na instituição e identificar aprendizagens que circulam nesse ambiente. O primeiro capítulo apresenta brevemente a história recente da Educação Infantil no Brasil e a concepção de infância assumida nessa pesquisa. O segundo capítulo procura demonstrar como o tema se encontra presente, apresenta o currículo, as políticas, o debate sobre a Educação Infantil e implicações na prática cotidiana. O terceiro expõe as referências teóricas, estratégias de pesquisa, informações sobre o município, sistema de ensino, escolas pesquisadas e processo de aproximação e inserção no campo. O quarto capítulo trata</p>

	<p>das observações, entrevistas e análise de documentos. O quinto capítulo intenta sintetizar os pontos mais relevantes da pesquisa e dialogar com as escolas e seus profissionais no desejo de colaborar para a percepção de outras possibilidades de trabalho que sejam efetivamente identificadas com as subjetividades que dialogam na escola.</p> <p>Palavras-chave: Infância. Educação Infantil; Currículo; Datas comemorativas.</p>
<p>TUSSI, D. O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.</p>	<p>Este trabalho tem como objetivo investigar a relação entre espaço e currículo da Educação Infantil. Tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (aprovadas pelo CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) e como base teórica a concepção histórico-cultural, considerando as práticas pedagógicas estabelecidas no CEIM “Alegria”, no município de Santa Maria/RS. Especificamente, buscamos problematizar as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil expressas pelos PNEI (BRASIL, 2006), DCNEI (BRASIL, 2009) e na realidade institucional; investigar a implementação das DCNEI na prática pedagógica do CEIM; relacionar a organização dos espaços físicos com os preceitos legais das DCNEI (BRASIL, 2009) – currículo da Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas estabelecidas pelos profissionais do CEIM “Alegria”. A pesquisa possui caráter sócio-histórico, tendo como base teórica o materialismo-histórico-dialético, e contou com a participação ativa dos profissionais (docentes, equipe gestora e funcionários) do CEIM. Os instrumentos metodológicos utilizados para a elaboração de informações foram observações participantes, diário de campo, entrevista semi-estruturada, momento formativo e registro digital. Como técnica de análise dos dados, utilizamo-nos da análise de conteúdo, em que pelos diferentes recursos metodológicos foram categorizadas as informações. A primeira parte do trabalho versa sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil pelas vias das políticas de Educação Infantil e dos profissionais do CEIM, problematizando e caracterizando o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. A segunda parte trata sobre o currículo da Educação Infantil, sobretudo, das DCNEI e o processo de implementação na prática pedagógica do CEIM e, ainda, a lógica das atividades e a centralidade do processo educativo na Educação Infantil. A terceira parte trata da organização dos espaços físicos da Educação Infantil, tendo no CEIM o lugar de encontros, interações e acesso à cultura mais elaborada. Como resultados, destacamos que as concepções de criança, infância e Educação Infantil estruturam e organizam as práticas pedagógicas, bem como as formas de organização do grupo e da atividade na Educação Infantil. A organização dos espaços da Educação Infantil de forma</p>

	<p>intencional, apresenta nexos com o currículo da Educação Infantil e qualifica as práticas pedagógicas.</p> <p>Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço educativo. Currículo. Práticas pedagógicas.</p>
--	---

g) Na perspectiva em que esta pesquisa se organizou e tendo em vista que mesmo os trabalhos que declaram ter a Teoria Histórico-Cultural como base usam essa teoria para as análises a que se propõem – tal como apresentado no quadro acima –, os dados apontados por esses trabalhos não serão tomados como pano de fundo para as discussões apresentadas na Seção 4, que traz as implicações pedagógicas deduzidas dos conceitos centrais dessa corrente teórica para a proposição de um Currículo na Educação Infantil, objetivo desta dissertação.

É importante ressaltar que este apontamento não tira o mérito dos trabalhos pesquisados, nem a contribuição deles para a área.

Dessa forma, nos baseamos em obras de autores da Teoria Histórico-Cultural que trazem conceitos determinantes para a resposta ao problema de pesquisa, entendendo essa vertente teórica constitutiva de fundamentos essenciais para a compreensão do desenvolvimento infantil, base para se pensar um currículo que seja promotor do máximo desenvolvimento humano das crianças da Educação Infantil.

2.3 Percursos metodológicos

A pesquisa destacada nesta dissertação caracteriza-se pela abordagem qualitativa, partindo da indagação da pesquisadora, prevalecendo a não neutralidade, uma vez que o trabalho de pesquisa é comprometido com as particularidades de quem a realiza, seus princípios, pressuposições e, sobretudo, com suas concepções políticas (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 4-5). Ainda conforme as autoras, o trabalho do pesquisador é que ampliará o conhecimento específico do assunto, servindo como veículo inteligente e ativo entre os conhecimentos acumulados na área – trabalhos localizados, reunidos e sistematizados por meio do levantamento bibliográfico – e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa.

Como afirma Macedo (1994, p. 13), a investigação acerca do que já foi produzido em relação ao tema, é essencial, “[...] é o primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. As assertivas de Gonsalves, (2005) em sua obra *Conversa sobre iniciação à pesquisa científica*, corroboram tais ideias:

Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, de revista, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fonte de referências (dados populacionais, econômicos e históricos etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa. (GONSALVES, 2005, p. 34-35).

Gil (1994 apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40) destaca também que a pesquisa bibliográfica “possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”.

Com isso, em consonância com os autores supracitados, realizamos a pesquisa bibliográfica em fontes digitais, localizando e consultando, nos trabalhos selecionados, ideias, informações e elementos pertinentes ao tema proposto, a fim de contribuir para a resposta ao problema de pesquisa “*Quais as implicações pedagógicas das proposições da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos o Currículo na Educação Infantil?*”.

Aos resultados encontrados mediante os procedimentos da pesquisa bibliográfica, somamos, de nosso acervo bibliográfico particular, obras de alguns dos principais representantes da Teoria Histórico-Cultural, como Lev Semenovitch Vigotski (1866-1934) e Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), e de estudiosos contemporâneos dessa teoria, como Barroco (2008a; 2008b), Chaves (2008; 2014), Duarte (2013), Facci (2004a; 2004b), Lima (2001), Mello (2005; 2006; 2007; 2010; 2011), Mello e Farias (2010), Miller e Mello (2008).

A leitura desses materiais encaminhou-nos para a alteração dos eixos de análise inicialmente pensados para este estudo, a saber: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil e Currículo.

Assim, novos eixos de análise foram definidos a partir dos princípios teóricos advindos dos estudos de Vigotski, colaboradores e seguidores. São eles os conceitos de humanização, aprendizagem e desenvolvimento, atividade, mediação e regularidades do desenvolvimento infantil.

Desses conceitos, deduzimos implicações pedagógicas para o trabalho do professor, que são detalhadas na Seção 4 desta Dissertação. Relacionados a elas, destacamos, na mesma Seção, elementos de conhecimentos objetivados e materializados nas artes, nas ciências, na filosofia e na linguagem a fim de motivar o professor a pensar as questões curriculares e a

fazer escolhas mais ricas, elaboradas e intencionalmente voltadas à promoção do máximo desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças na Educação Infantil.

Os encaminhamentos efetivados, até então, levam-nos a inferir que o estudo que ora se apresenta nesta dissertação parte de uma abordagem qualitativa, por permitir conhecer as produções na área e buscar contribuições da Teoria Histórico-Cultural em obras dos autores de referência e dos contemporâneos, examinando-as com a perspectiva de trazer para a atualidade conceitos e indicações pedagógicas advindas do ideário organizado por Vigotski, colaboradores e seguidores, com projeção de indicações pedagógicas para ampliarmos o campo e o *corpus* de conhecimentos na área da Educação Infantil.

Na sequência, apresentamos uma trajetória histórica e política da Educação Infantil no Brasil, seguida de um panorama dos conceitos de currículo, discutindo-se aspectos específicos do currículo na Educação Infantil.

3 CURRÍCULO: CONCEITOS E DISCUSSÕES

Esta Seção traz aspectos da trajetória política e legal da Educação Infantil no Brasil, o que revela importantes indícios para a compreensão de como os conceitos de criança, infância e Educação Infantil foram evoluindo e provocando os avanços que estão impressos em nossas leis atuais – tais como o direito das crianças, desde bebês, à educação em ambientes coletivos e educacionais; o rompimento do vínculo da Educação Infantil à assistência social e saúde, passando ao sistema educacional; seu reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica e os documentos de orientação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c), por exemplo, contendo claros avanços conceituais. Cabe destacar que há um descompasso entre o que a legislação atual contempla e o que realmente acontece na realidade das escolas. Como afirma Campos (2005, p.27), é de longa data o distanciamento entre legislação e realidade no Brasil, pois “[...] nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”.

Trabalhos localizados a partir do levantamento bibliográfico realizado – Kuhlmann Jr (1999), Silva (2003), Barricelli (2007), Sobral (2008), Azambuja (2009), Souza (2009), Amorim (2010), Silva (2010), Maia (2011), Tussi (2011), Abuchaim (2012), Amorim; Dias (2011/2012), Rodrigues (2012) e os 4 documentos nacionais citados nos quadros 2 e 4 da Seção 2, subitem 2.2 – trouxeram elementos que, somados a outros materiais de nosso acervo bibliográfico pessoal e também aos documentos e leis consultados pela internet, contribuíram com a composição desta Seção em seu subitem 3.1 que apresenta e discute documentos e leis relacionados à Educação Infantil brasileira.

No subitem 3.2 são apresentados conceitos de currículo advindos da produção teórica na área, com elementos para o compreendermos em sua historicidade e para refletirmos sobre a necessária superação do seu significado tradicional, relacionado ao rol de conteúdos pensados e organizados por especialistas da educação, distantes da realidade das escolas, sobretudo das especificidades das escolas de Educação Infantil. As referências que nos auxiliaram a compor um panorama com os conceitos de currículo se relacionam a 12 trabalhos selecionados do levantamento bibliográfico organizado para este estudo – Kramer (2002a), Silva (2003), Barricelli (2007), Faria; Dias (2007), Sobral (2008), Azambuja (2009), Souza (2009), Silva (2010), Sobral e Lopes (2010/2011), Tussi (2011), Maia (2011), Rodrigues (2012). Além destes, foram consultados materiais de acervo bibliográfico particular e outros, localizados em bibliotecas de universidades.

Assim, a partir do ordenamento legal e dos conceitos de currículo, refletimos e propomos discussões sobre o currículo na Educação Infantil, colocando nossa defesa de que esse currículo deve contemplar as características próprias dessa etapa da escolaridade, sendo produzido na interação da criança com os objetos da cultura e com a natureza, na relação com seus pares e com os educadores, superando o entendimento, ainda em vigor, de um currículo associado às orientações do Ensino Fundamental.

Compactuamos com Kuhlmann Jr. (1999; 2006), Faria e Dias (2007), Angotti (2008; 2009), Arantes (2009), Bissoli (2009) e Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) na proposição de um currículo vivo para a Educação Infantil, que parta da cultura, das máximas elaborações da humanidade historicamente acumuladas, sendo apropriado e expresso pelas crianças por meio de diferentes linguagens.

3.1 Aspectos da trajetória da Educação Infantil no Brasil: o direito e a qualidade da educação das crianças de até 5 anos na forma da lei e dos documentos oficiais

A Educação Infantil é, hoje, um direito da criança advindo de uma conquista histórica e política, marcada por reivindicações da sociedade civil organizada e de intelectuais militantes da área da educação. Por muito tempo, esse direito não foi reconhecido; é recente a legislação brasileira específica para a infância e para a educação das crianças pequenas.

A ideia de que a proteção e a educação da criança não eram responsabilidade do Estado, mas objeto de filantropia praticada por religiosos, médicos e pessoas caridosas, persistiu por um longo período da nossa história. Conforme Leite Filho (2013, p. 68-69):

O atendimento à criança de zero a seis anos ficou historicamente vinculado às ações dos ministérios: da Saúde, da Previdência e da Assistência Social e da Justiça, mas não foi assumido por nenhum deles, pois não constituiu dever do Estado até 1988, o que fez com que a responsabilidade ficasse por conta das empresas empregadoras de mães e entidades sociais, mediante convênios.

Nessa perspectiva, a educação institucional para crianças pequenas ficava dividida sob a forma de atendimento em creches – tradicionalmente destinadas às crianças menores, de baixa renda – e em pré-escolas, mantidas por iniciativa privada, destinadas às crianças de classe média entre 4 e 7 anos.

Leite Filho (2013, p. 69) aponta a importância da década de 1980 “na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis”, sobretudo após o fim do Regime Militar, com a luta pela redemocratização do país.

No movimento de reconhecimento dos direitos da criança e de reivindicações para a infância, o autor destaca a criação da Comissão Nacional Criança e Constituinte com o objetivo de elaborar propostas para a área. Criada em 1986, pelo Ministério da Educação, a referida Comissão contou com representantes de diversos ministérios, organizações – Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira de Pediatria, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – Pastoral da Criança, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), dentre outras – e movimentos da sociedade civil, envolvendo mais de 600 organizações governamentais e não governamentais no período de 2 anos de trabalho.

Como sujeito de direitos, a criança aparece, então, na *Constituição Federativa do Brasil*, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988). Em seu artigo 6º, a Lei Maior do nosso país afirma os direitos à educação, proteção, segurança e saúde, dentre outros. A Carta Magna não traz o termo Educação Infantil, que só aparecerá, anos mais tarde, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996a), mas estabelece os direitos sociais da criança e destaca que a educação, além de direito de todos, é dever do Estado, que este, em colaboração com os demais entes federativos e em parceria com a família e a sociedade, deve garantir esse direito e que o atendimento dar-se-á em creche e pré-escola para crianças de até 5 anos de idade⁹ (BRASIL, 1988). É importante destacar que, na *Constituição Federal*, ambas as instituições foram incluídas no capítulo da educação, o que representou um avanço para a superação do caráter assistencialista anteriormente predominante, ao menos no texto da lei, como advertem Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, apud LEITE FILHO, 2013). Para Kuhlmann Jr. (1999, p. 55), o fato das creches e pré-escolas serem vinculadas ao sistema educacional representa uma conquista em relação à situação administrativa que “mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso”, mas o autor enfatiza que a superação dos limites administrativos não acabam com as diferenças sociais do país que ficam refletidas no interior do sistema educacional.

Em 1990 é promulgado o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) que, em harmonia com as diretrizes da lei expressa na Constituição, ratifica a premissa da criança como sujeito de direitos e reafirma o dever do Estado em lhe assegurar esses direitos. Para

⁹ Constituição Federal, art. 208, inciso IV, modificado pela emenda constitucional n. 53, de 2006 em razão da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

Leite Filho (2013), o ECA (BRASIL, 1990) ainda contribui para o entendimento da criança como cidadã, reconhecendo-a como pessoa em condições peculiares de desenvolvimento.

Poucos anos mais tarde, em 1995, é publicado o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; 2009)¹⁰, posteriormente reeditado em 2009. Na apresentação, é apontado que o documento

[...] compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7).

De autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, reconhecidas pesquisadoras do campo da Educação Infantil, o documento foi discutido coletivamente, com a participação de especialistas, sendo apresentado em fóruns e reuniões de trabalho organizados para o debate. A originalidade do material reside em seu ponto central – a criança e seus direitos –, contribuindo significativamente para a elaboração de documentos posteriores (ABUCHAIM, 2012).

Com foco no atendimento em creche, onde a maior parte das crianças permanece em tempo integral, o documento afirma, em sua apresentação, trazer também contribuições para a pré-escola, sendo seu objetivo principal oferecer condições para “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças [...]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7).

Integrando o conjunto de publicações da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação, que se convencionou chamar de “cadernos da COEDI”¹¹, todo o documento é alicerçado na criança e seus direitos fundamentais, indicando critérios relativos à organização e funcionamento das escolas relacionados às práticas concretas daqueles que trabalham diretamente com as crianças. O documento indica também diretrizes gerais para políticas e programas de creche que respeitem esses direitos e primem

¹⁰ O documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*, em suas duas edições – 1995 e 2009 – apresenta-se com idêntico teor. No decorrer deste trabalho, nas citações de trechos desse documento, optamos pela referência à edição mais recente: (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

¹¹ As publicações que integram o conjunto de cadernos da COEDI são: *Política de educação infantil* (1993); *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994); *Educação infantil no Brasil: situação atual* (1994); *Bibliografia anotada* (1995); *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995); *Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996); *Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil* (1998).

pela qualidade dos serviços voltados à criança de até 6 anos, uma vez que muitos dos itens do documento podem ser aplicados a toda a Educação Infantil

De forma simples, clara e objetiva, esses critérios (re)afirmam o compromisso do governo e dos profissionais que atuam nas escolas para um atendimento que considere a fundamental relação entre educação e cuidado nas escolas de Educação Infantil. Tal atendimento deve ser, no geral, garantido pelos programas e políticas destinados à creche e, em particular, no trabalho diário das escolas por meio do compromisso com os direitos das crianças relativos à organização de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde elas possam se movimentar, brincar, expressar seus sentimentos, aprender e se desenvolver em contato com a natureza e na relação com os adultos e com outras crianças da mesma idade e mais velhas, desenvolvendo sua identidade cultural, racial e religiosa. O atendimento das crianças ainda deve garantir a higiene, a saúde, a alimentação saudável e a especial atenção a elas destinada no período de adaptação bem como em todos os momentos vividos na escola, respeitando seu direito à proteção, ao afeto e amizade para seu saudável desenvolvimento integral.

Em 1996, é homologada a LDBEN (BRASIL, 1996a) com o objetivo de oferecer orientações específicas à educação nacional, em substituição à denominada “Reforma do Ensino”, versão elaborada pelo regime militar, em 1971, que, por sua vez, sucedeu a primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961 – quase 30 anos após ter sido anunciada pela Constituição de 1934 (LEITE FILHO, 2013). A lei maior da educação no país inaugura o uso do termo Educação Infantil em um instrumento legal (AMORIM, 2010), que nela figura, também pela primeira vez, como parte da Educação Básica, sendo assim definida no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.¹² (BRASIL, 1996a).

Em letra de lei, a expressão Educação Infantil, envolvendo as idades de até 5 anos, traz o reconhecimento do trabalho pedagógico com a criança pequena para enriquecer as experiências infantis, promovendo seu desenvolvimento integral, e ratifica o direito à educação gratuita desde os primeiros meses de vida. Cumprindo a mesma função educativa, da qual o cuidar é parte indissociável, creche e pré-escola, na LDBEN, são diferenciadas

¹² Redação dada pela Lei nº 12.796/2013.

apenas em razão do critério etário para o atendimento: crianças de até 3 anos de idade em creches e, de 4 e 5 anos, em pré-escolas.

No artigo 62, a referida lei também estabelece que os professores tenham formação em nível superior, admitindo a oferecida em nível médio como formação mínima para a atuação tanto em creches como em pré-escolas. Podemos entender que a LDBEN traz um avanço ao exigir a mesma formação para o trabalho com toda a Educação Infantil, uma vez que os bebês e as crianças menores já estiveram relegados, em momentos anteriores da história da educação do nosso país, aos cuidados de pessoas sem nenhuma formação. Mas não podemos deixar de apontar a importância e a necessidade da superação do entendimento desta lei, sobretudo no momento atual da educação nacional, a respeito da admissão da formação mínima em nível médio para a docência nesta primeira etapa da educação básica, incluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Defendemos que a sólida formação inicial e continuada do professor é fator preponderante para que suas práticas possam ser orientadas por uma teoria de base que permita escolhas metodológicas conscientes e intencionais, capazes de promover a plena formação humana das crianças.

Concordamos com Cerisara (2002) que a orientação legal sobre a formação dos professores de Educação Infantil em nível superior também pode ser entendida como um avanço na direção da profissionalização da área. Porém, é importante destacar, como afirma a referida autora, que a criação dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores para essa formação – e sua indicação dada por lei¹³ – acaba por oferecer aos professores, em larga escala, uma formação aligeirada, “sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora à mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino” (CERISARA, 2002, p. 333).

No artigo 31, a avaliação é abordada pela LDBEN. Garantindo que seja diferente da Educação Básica, a lei define que o processo avaliativo da Educação Infantil não se constitui forma de classificação ou pré-requisito para a etapa posterior: “[...] 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, 1996a).

¹³ O artigo 3º, parágrafo 2º do Decreto nº 3.276/1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências, define que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores”. É importante destacar que a palavra “exclusivamente” era a que compunha o referido Decreto, sendo alterada para “preferencialmente” pelo Decreto nº 3.554/2000 em razão das pressões feitas pelo movimento em defesa dos professores (CERISARA, 2002).

Do exposto, podemos afirmar, pois, que, com a LDBEN, a Educação Infantil passa a ocupar um lugar diferenciado no direcionamento das preocupações com a infância e com a educação das crianças no país.

Paralelamente à elaboração dessa lei, a respeito dos documentos oficiais que tratam de questões curriculares, Kramer (2002b) aponta que, no ano de 1995, acontece pela primeira vez no Brasil o debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a Educação Infantil. A autora critica o que vinha acontecendo no país até aquele momento, apontando que o debate em torno do currículo ou se referia à escola ou se vinculava à perspectiva ampla, “supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros, sem mudar as condições” (KRAMER, 2002b, p. 69). E questiona, em tom de denúncia:

É importante haver referenciais, mas muitas vezes se tem chamado de referencial o que é currículo. E como delinear um projeto de educação infantil sem recursos materiais ou humanos? Tais problemas são fruto da maneira como se deu a municipalização, sem oferecer condições materiais e humanas para a autonomia dos municípios se tornar de fato possível. [...] Como gerir a educação sem equipe, sem conhecimento sistematizado? Por outro lado, se não existe proposta pedagógica escrita, como conhecer a proposta que existe nas práticas? Como agarrar o currículo que está em curso? Às vezes a proposta está escrita, mas não está em vigor; em outras situações o texto foi elaborado por uma equipe sem ou a despeito da participação dos profissionais. (KRAMER, 2002b, p. 69).

Assim, em 1995, a Coordenação Geral de Educação Infantil convida as pesquisadoras brasileiras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer para um trabalho de consultoria com o objetivo de nortear o projeto de Educação Infantil no país, como uma ação prioritária do MEC de “incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na política e fundamentada nos conhecimentos teóricos relevantes para a Educação Infantil” (BRASIL, 1996b, p. 8).

As etapas desse trabalho compreenderam a produção teórica sobre o tema, a análise das propostas pedagógicas ou curriculares de todos os estados a partir da definição de critérios e a visita a escolas onde vigoravam as propostas analisadas, incluindo entrevistas aos profissionais desses locais. O resultado desse trabalho originou a publicação, em 1996, do documento intitulado *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b), com o intuito de oferecer subsídios para as secretarias municipais e estaduais empreenderem a análise e a elaboração de propostas na Educação Infantil (KRAMER, 2002b).

O documento é iniciado por uma discussão conceitual a partir da questão “o que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil?” respondida por cada uma das consultoras do projeto. Tal discussão é justificada no material pela constatação da coexistência de diferentes sentidos atribuídos aos termos currículo e proposta pedagógica utilizados em contextos diversos tanto da educação em geral como da Educação Infantil (BRASIL, 1996b, p. 13).

Mesmo com essas e outras discussões que aconteciam no cenário educacional brasileiro, envolvendo a contribuição de pesquisadores da área, sobre a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil, o MEC acabou por propor um currículo nacional para esse nível educacional a despeito do material elaborado pela COEDI/MEC que constituía uma possibilidade de reflexão e discussão mais amplas para a elaboração das propostas curriculares nas creches e pré-escolas.

Kramer (2002b) relaciona a retirada desse material à divergência de posições teórico-metodológicas e políticas entre o MEC e alguns integrantes da equipe da COEDI. Tal situação, dentre outros problemas, teria acarretado a substituição do material que a autora chama de “a mais importante contribuição do MEC à Educação Infantil” (KRAMER 2002b, p. 70) pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI).

Assim, em 1998, é publicado o RCNEI (BRASIL, 1998a) em três volumes: volume 1 – Introdução; volume 2 – Formação Pessoal e Social; e volume 3 – Conhecimento de Mundo. O conjunto dos documentos se apresenta como um guia de orientação, não tendo caráter mandatário:

[...] o Referencial é um guia de orientação que *deverá* servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998a, p. 7, grifo nosso).

De acordo com Barricelli (2007), a escolha do termo *referencial* já demonstra a intenção dos autores de colocarem o documento como referência nacional, como um modelo, para os professores da Educação Infantil, o que se faz notar logo no texto de apresentação, supracitado, por meio da forma verbal utilizada – *deverá* –, “que indica a prescrição e determinação externa para o agir educacional” (BARRICELLI, 2007, p. 150), forma esta que se repete ao longo dos textos do documento.

Para Amorim (2010), a elaboração do RCNEI (BRASIL, 1998a) se deu no contexto das modificações na legislação nacional, sobretudo a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996a), que conduziram a um debate mais vigoroso sobre as questões curriculares no campo da Educação Infantil inserido no âmbito das políticas educacionais do MEC. Segundo a autora, o propósito foi contribuir para sanar as preocupações com “o que ensinar” na Educação Infantil, uma vez que a dimensão educacional já havia sido preconizada. No entanto, a implementação de uma política curricular nacional com as propostas oficiais do MEC, como o RCNEI e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), veio de encontro aos avanços da teoria curricular no Brasil, que já traziam o entendimento de que a construção da proposta pedagógica e curricular deve se efetivar no âmbito de cada instituição.

Nesse sentido, Cerisara (1999) e Kramer (2002b) defendem que as produções coordenadas pela COEDI, anteriores ao RCNEI, eram o que havia de melhor na área naquele momento histórico, pois defendiam as especificidades da Educação Infantil e atendiam aos anseios dos que atuavam nas escolas. Para a autora, a elaboração do RCNEI, mesmo depois de revista a partir da contribuição dos pareceres de pesquisadores e especialistas da área, rompeu com o que vinha sendo produzido no processo de construção de uma identidade pedagógica para a Educação Infantil brasileira e destaca que o documento “atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (CERISARA, 2002, p. 336).

Dessa forma, distante das concepções de Educação Infantil e de currículo presentes nos documentos publicados pela COEDI entre 1994 e 1998 que vinham configurando uma política nacional para essa etapa sem se apresentarem como uma “proposta curricular”, o RCNEI (BRASIL, 1998a) foi alvo dos pesquisadores e estudiosos da área que teceram críticas acirradas à sua elaboração, seu conteúdo e suas formas de implementação.

Cerisara (2002) aponta que a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais da Educação Infantil para a emissão de pareceres dentro do breve período de um mês, tempo que não foi estendido para maiores debates e discussões, apesar dos apelos dos pareceristas. A autora também questiona a organização do documento baseada em eixos, que submete as especificidades do trabalho com as crianças de até 5 anos a uma versão escolar de trabalho típica do Ensino Fundamental.

Kuhlmann Jr. (1999, p. 52) denuncia a ampla distribuição do material aos profissionais da Educação Infantil como veiculadora de uma proposta hegemônica e reveladora do “poder

econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições”.

Na mesma direção de discussão, Barricelli (2007) evidencia a orientação neoliberal na elaboração do RCNEI (BRASIL, 1998a), entendida como uma ideologia que

[...] privilegia o desenvolvimento individual ao coletivo, visa à formação voltada para o mercado de trabalho que valoriza o desenvolvimento de habilidades específicas (distantes do pensar, refletir, criticar e outros) e o pouco engajamento e responsabilização do Estado sobre a educação de modo geral. (BARRICELLI, 2007, p. 148).

Concordamos com Cerisara (1999) a respeito da precocidade da elaboração do RCNEI em um momento em que a área de estudos na Educação Infantil, sobretudo a que se insere no âmbito de uma política nacional para este nível de ensino, ainda exigia – e exige – tornar seus princípios norteadores e concepções teóricas mais sólidos e coerentes para a proposição de um material que de fato oriente as ações da escola para uma educação que se oponha aos ideais neoliberais, uma educação humanizadora tal como a que defendemos no estudo que se apresenta nesta dissertação. Nas palavras da autora:

[...] o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre o que queremos que seja a educação das crianças [...] em creches e pré-escolas. (CERISARA, 1999, p. 43-44).

Em 1999, em consonância com o que determinam as leis até esse momento da história da Educação Infantil brasileira, são instituídas, pela primeira vez, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Como declara a Resolução, em seu Artigo 2º, as DCNEI (BRASIL, 1999):

[...] constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica [...], que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

O Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b) aponta que é recente a legislação para a Educação Infantil, classificando como “bastante sucinto e genérico” o tratamento dado a esse segmento da Educação Básica na LDBEN (BRASIL, 1996a), e destaca a importância das DCNEI “pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado” (BRASIL, 1998b, p. 2). O Parecer também

aponta que as Diretrizes são mandatórias para todas as instituições que trabalhem com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, configuram a orientação nacional para a Educação Infantil.

Analisando o documento que instituiu a primeira edição das DCNEI¹⁴ (BRASIL, 1999), é possível constatar que ele não deixa claras as concepções de criança, Educação Infantil e currículo que embasaram sua elaboração. Apesar disso, questões fundamentais são colocadas para nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, na perspectiva indissociável de cuidado e educação, o que não havia aparecido nos artigos referentes à Educação Infantil da LDBEN (BRASIL, 1996a). A importância da não antecipação do Ensino Fundamental é outra questão que merece destaque.

Como afirma o Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b), o planejamento da proposta curricular, que integra a proposta pedagógica da escola, deve garantir que práticas, rotinas e procedimentos comuns à Educação Fundamental não sejam antecipados, respeitando a identidade da Educação Infantil e priorizando o trabalho intencional de cuidado e educação das crianças pequenas.

No 3º artigo, dos quatro que compõem a Resolução (BRASIL, 1999), são apresentadas oito diretrizes que devem nortear a proposta pedagógica de cada instituição de Educação Infantil.

A primeira diretriz traz os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas de Educação Infantil: princípios éticos, políticos e estéticos. Na segunda, destaca-se o dever das Instituições de Educação Infantil de reconhecer e explicitar, nas suas propostas, a identidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo – crianças, famílias, professores e demais profissionais – e a de cada escola. A terceira aponta a necessidade das práticas de educação e cuidado, possibilitando o desenvolvimento integral das crianças, sem promover o treinamento/preparação para a alfabetização e o cálculo nem a ênfase no processo de “socialização” da criança e no desenvolvimento de “hábitos e habilidades psicomotoras”, como afirmado no Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b, p. 12). Na quarta, o foco são as atividades intencionais que compõem a Proposta Pedagógica e devem ser planejadas de forma ora estruturadas, ora espontâneas e livres, privilegiando a integração entre as diversas áreas de conhecimento na convivência das crianças consigo, com os demais e com o ambiente. A quinta, trata da questão da avaliação do desenvolvimento das crianças sob a forma de acompanhamento e registros dos processos de cuidado e educação, sem o objetivo de

¹⁴ O documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil teve uma nova versão em 2009 (BRASIL, 2009c), que será apresentada e discutida mais adiante nesta Seção.

promoção ou acesso ao Ensino Fundamental. A sexta, enfatiza a necessidade de os profissionais que dirigem as Instituições de Educação Infantil e que lidam com as propostas pedagógicas terem, no mínimo, o diploma de Curso de Formação de Professores. A sétima, reafirma o princípio da gestão democrática para a necessária garantia dos direitos das crianças e de suas famílias à educação e aos cuidados. Por fim, a oitava diretriz indica que as propostas pedagógicas e os regimentos internos das Instituições de Educação Infantil devem proporcionar condições para a efetivação das diretrizes presentes no documento (BRASIL, 1999).

Do exposto, concluindo essa breve apresentação da primeira versão das DCNEI, podemos verificar que esse documento amplia e clarifica o entendimento da função dessa etapa da Educação Básica ao colocar as ações de cuidar e educar no centro das questões pedagógicas, o que não figurava nos artigos da LDBEN. Verificamos ainda, conforme também aponta a análise de Amorim e Dias (2011/2012), que as Diretrizes se colocam como norteadoras dos processos de organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, sem se reportarem a parâmetros ou referenciais nacionais para a organização dos currículos e sem ferir a autonomia das instituições de Educação Infantil na elaboração desses documentos.

Em 2006, é promulgado o documento *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006a), que contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área, trazendo também, como ponto importante para se atingir a melhoria da qualidade da educação, a necessidade da formação profissional. No documento,

[...] se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006a, p. 10).

Também em 2006, são publicados os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006b; 2006c), em dois volumes, com o objetivo de “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006c, p. 8).

A apresentação do volume 2 (BRASIL, 2006c, p. 3) explicita que a:

[...] publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades

educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

Os *Indicadores da qualidade na educação infantil*, lançados em 2009 com o objetivo de “traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade em indicadores operacionais” (BRASIL 2009a, p. 13), foram elaborados em parceria com especialistas e pesquisadores da área da Educação Infantil. Como declara em suas páginas iniciais, o documento

[...] pretende ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009a, p. 12).

Concordando com Aquino e Vasconcellos (2012), apontamos que, mesmo não tendo como foco o currículo da Educação Infantil, o documento aborda importantes aspectos relacionados a essa questão, tais como os que influenciam a definição de pressupostos e objetivos, a escolha das atividades e conteúdos, a organização e disponibilização de materiais, espaços e tempos para a concretização das práticas nas instituições de Educação Infantil.

Após a publicação dos Indicadores da qualidade na educação infantil, é lançada a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), mediante o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009c). A revisão e a atualização das primeiras Diretrizes, datadas de 1999, são justificadas no Parecer do Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa pela necessidade de incorporação dos “avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (BRASIL, 2009b, p. 3).

Com seu caráter mandatário preservado, as Diretrizes explicitam a identidade dessa etapa da Educação Básica, trazendo contribuições para a organização de um trabalho pedagógico comprometido com o oferecimento de adequadas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças.

O documento reforça a necessidade de um atendimento que considere o cuidado e a educação das crianças tendo em vista sua formação integral, considerando os aspectos físicos, afetivos, emocionais, cognitivo/linguísticos e sociais (BISSOLI, 2009).

Segundo Canavieira (2012), o debate coletivo presente na elaboração desse documento, a partir de questões já discutidas no primeiro, possibilitou

[...] certo avanço na superação de algumas polêmicas dentro da área, tais como o peso do viés da psicologia cognitivista, o entendimento de formação de leitores e escritores na primeira infância e, principalmente, a importância

das interações infantis no processo educativo dos meninos e meninas. (CANAVIEIRA, 2012, p. 43).

As DCNEI (BRASIL, 2009c) também avançam ao apresentar, no texto do Parecer (BRASIL, 2009b) que as integra, as concepções de currículo, de criança, de aprendizagem e de Educação Infantil, norteadas pela elaboração a partir de contribuições do ideário Histórico-Cultural – ainda que não fazendo referência aos representantes ou estudiosos desta teoria.

O documento é composto por 13 artigos. Os dois primeiros deixam clara a necessária observação das Diretrizes na organização das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, orientando “as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009c).

O 3º e o 4º artigos apresentam, respectivamente, os conceitos de currículo e de criança adotados pelo documento. O 5º, reafirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e normatiza questões relativas à oferta de vagas, matrícula, jornada e frequência. Com relação aos fundamentos da educação brasileira, o 6º artigo reafirma os princípios ético, político e estético já expressos nas diretrizes de 1999. No 7º artigo, a função sociopolítica e pedagógica é reafirmada como base de apoio das propostas pedagógica e curricular das escolas de Educação Infantil. O 8º, aborda os aspectos que devem ser assegurados pela proposta pedagógica da Educação Infantil no tocante à garantia dos direitos de todas as crianças, à autonomia dos povos indígenas que optarem por essa educação e, também, à vinculação com a realidade das comunidades do campo e povos da floresta. As interações e a brincadeira são apresentadas no artigo 9º como eixos norteadores das experiências proporcionadas às crianças da Educação Infantil. O artigo 10 traz orientações com relação ao acompanhamento do trabalho pedagógico e à avaliação do desenvolvimento das crianças, enfatizando que tais processos não têm objetivo de seleção, promoção ou classificação. A transição para o Ensino Fundamental é abordada no artigo 11, que prescreve a garantia da continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento vivido na Educação Infantil, respeitando as especificidades da idade e não antecipando conteúdos próprios daquele nível de ensino. Os dois últimos artigos fecham a Resolução com os encaminhamentos de praxe.

Apesar das DCNEI representarem um progresso político, pedagógico e epistemológico para a educação das crianças de 4 meses a 5 anos, muitas dificuldades ainda são encontradas para seu conhecimento e implementação. Canavieira (2012) explicita alguns entraves para a efetivação das Diretrizes nas práticas pedagógicas de professores de todo o país: a falta de

compreensão teórica dos conceitos que fundamentam o documento, a falta de formação inicial e continuada que dê condições aos professores para transformarem concepções em práticas capazes de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e a falta de condições materiais e físicas das instituições de Educação Infantil.

Do mesmo ano, data um conjunto de cinco documentos resultante de um Projeto de Cooperação Técnica do MEC com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. Desse conjunto, destacamos o documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* por conter as principais discussões que permearam o projeto desenvolvido. Apesar de ter sido publicado no mesmo ano da segunda versão das DCNEI, esse documento é pautado em ações desenvolvidas no ano anterior, fazendo referência, portanto, à primeira versão das Diretrizes com a intenção de

[...] apresentar subsídios, reunidos a partir de um processo de consulta nacional, que permitam aos sistemas de ensino e, principalmente, aos profissionais responsáveis pela ação cotidiana com as crianças, não apenas pautarem, mas também interrogarem suas opções na difícil tarefa de elaborar propostas para bebês e crianças pequenas. [...] pretende oferecer um panorama abrangente para a reflexão, ao respeitar a legislação atual que afirma que a elaboração dos currículos é uma competência dos sistemas de ensino, a partir do ideário de gestão democrática presente na legislação brasileira. (BRASIL, 2009d, p. 9).

O documento, inicialmente, apresenta elementos para a reflexão sobre a escola no contexto contemporâneo, as concepções plurais de criança e infância e o papel dos adultos – família, docentes e demais profissionais – envolvidos nas ações de cuidar e educar os bebês e as crianças pequenas. Afirmando que “a educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a de um professor sozinho na sua sala, com sua turma – pois ela precisa ser realizada em parceria” (BRASIL, 2009d, p. 36), o documento defende um currículo focado nas crianças e em suas relações, concebido como “construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura” (BRASIL, 2009d, p. 50).

O documento ainda apresenta e discute cinco princípios educativos relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais, extraídos de uma consulta nacional feita aos professores sobre as práticas cotidianas na educação infantil: “Diversidade e singularidade”, “Sustentabilidade, democracia e participação”, “Indissociabilidade entre educar e cuidar”, “Ludicidade e brincadeira” e “Estética como experiência individual e coletiva”.

Em 2013, a Educação Infantil consegue mais um avanço, apesar de não ter sido contemplada de forma integral pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que altera a LDBEN (BRASIL, 1996a) e torna obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos. Como podemos ver no Art. 6º, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 04 (quatro) anos de idade”. Conforme Faria e Aquino (2012), tal determinação legal pode ser interpretada como uma fragmentação da “tão recente construção da educação infantil como integração da creche e pré-escola e articulação do cuidar e educar, projeto da árdua luta de criancistas e criançólogas” (FARIA; AQUINO, 2012, p. 2).

O Art. 29 da mesma lei reduz o limite máximo de idade das crianças que fazem parte da Educação Infantil para 5 anos, em consonância com as Leis nº 11.114 (BRASIL, 2005a) e nº 11.274 (BRASIL, 2006d) que, alterando a redação dos artigos 32 e 87 da LDBEN (BRASIL, 1996a), tornam obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Diante do que nos mostram pesquisas sobre o Ensino Fundamental de 9 anos e do que temos observado em nossa experiência nas escolas, não consideramos essa mudança como um ganho para as crianças. A antecipação do processo de escolarização à qual elas têm sido submetidas no primeiro ano do Ensino Fundamental é realidade em muitas escolas, que, não considerando as especificidades da criança de 6 anos, fazem pequenas adequações em seu currículo e suas práticas, sem alterar significativamente as condições objetivas da escola, como apontam Silva e Drumond (2012).

Palhares (2007) aponta razões econômicas, dificuldade de organização das redes de ensino e disputas entre os entes federativos (estados e municípios) como alguns dos fatores que motivam a busca por colocar a criança de 6 anos, ou ainda mais nova, no Ensino Fundamental.

Após a promulgação das leis que tornaram obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005a; 2006d), a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, na qualidade de órgão normativo da estrutura educacional brasileira, definiu as primeiras orientações para a oferta do Ensino Fundamental de 9 anos e suas consequências na organização da Educação Infantil. A Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (BRASIL, 2005b), fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 6/2005 (BRASIL, 2005c), trouxe as condições para a matrícula no Ensino Fundamental: ter 6 anos completos ou a completar no início do ano letivo. Porém, as várias interpretações da expressão “início do ano letivo” culminaram na excessiva extensão desse tempo, resultando na matrícula de crianças com 5 anos e meio no Ensino Fundamental em alguns estados.

Como exemplo, podemos citar o estado de São Paulo, que, pela Deliberação CEE – 73/2008 (SÃO PAULO, 2008), fixou a data de corte em 30 de junho, ou seja, a criança que completar 6 anos até a referida data deve ser matriculada no Ensino Fundamental.

Tal decisão estadual desrespeita o direito da criança pequena ser atendida na Educação Infantil sem a antecipação das práticas do Ensino Fundamental, que, conforme postulam Silva e Drumond (2012), pode significar também a antecipação da exclusão e do fracasso escolar, sobretudo para as crianças mais pobres.

Essa situação permanece mesmo com a definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para ambos os níveis de ensino (BRASIL, 2009c; 2010a), que trazem a data de corte – dia 31 de março do ano em curso para a matrícula da criança com 4 anos na Educação Infantil e com 6 anos no Ensino Fundamental –, e com a publicação das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 (BRASIL, 2010c; 2010d), contendo Diretrizes Operacionais específicas para a matrícula em ambas as etapas da Educação Básica, a fim de definir claramente o marco regulatório nacional orientador da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em regime de colaboração com todos os entes federados.

De qualquer maneira, na legislação nacional, as crianças de 6 anos estão privadas do atendimento nas escolas de Educação Infantil onde se contemplam – assim esperamos e buscamos contribuir para que aconteça – as especificidades do cuidado e da educação dos bebês e das crianças pequenas em suas diferentes formas de se relacionar com o mundo, aprender e se desenvolver.

Em setembro do corrente ano, 2015, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação apresentou o *Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular* (BNC) para consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação no primeiro semestre do ano de 2016 (BRASIL, 2015, p.16).

O documento indica que a elaboração de uma base curricular comum se dá em atendimento ao preconizado pela Constituição Federal, no *caput* de seu artigo 210, que determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988) e pela LDBEN, no artigo 26 que, com redação alterada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), inclui a Educação Infantil ao declarar que “os currículos [de todos os níveis da Educação Básica] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada [...]” (BRASIL, 2013). A proposta também se justifica pelo exposto nas Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) e no Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 7 (BRASIL, 2014).

Com a participação de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), de pesquisadores ligados a universidades – ainda que não identificados no documento – e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e com o apoio de instituições financeiras e empresas como Itaú, Bradesco, Natura, Volkswagen, dentre outras, além de movimentos como o “Todos pela Educação” e o “Amigos da Escola”, o documento expõe seu objetivo de “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2015, p.7) declarando que

O ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento preliminar da BNC são os Direitos de Aprendizagem¹⁵ [...] que constituem um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem, consideradas as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2015, p. 15).

Destacamos na íntegra, os Direitos de Aprendizagem colocados pelo documento:

- desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
- participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
- cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
- se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;
- situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais brasileiras com as do conjunto das demais nações;
- experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em

¹⁵ Os Direitos de Aprendizagem mencionados são apresentados no texto que introduz o documento Base nacional comum curricular, denominado “Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular – BNC” (BRASIL, 2015, p. 7-8).

ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;

- desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;

- relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural e econômico;

- debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;

- experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;

- identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;

- participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse. (BRASIL, 2015, p. 7-8).

Para a Educação Infantil, o documento salienta que esses Direitos de Aprendizagem devem ser assegurados por meio da promoção de um ambiente acolhedor, que promova a socialização e o estabelecimento de vínculos afetivos, com atividades que promovam aprendizagem e desenvolvimento e de situações em que o brincar seja promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo (BRASIL, 2015).

Considerando as especificidades das crianças da Educação Infantil, “seis grandes Direitos de Aprendizagem” são mencionados como decorrentes daqueles apresentados no início do documento:

- CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;

- BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;

- PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das

brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;

- EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;

- COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam;

- CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil. (BRASIL, 2015, p. 20).

O texto que introduz a proposta para a Educação Infantil na BNC traz apontamentos acerca da indissociabilidade das ações de educar e cuidar (BRASIL, 2015, inciso I, parágrafo 1º, artigo 8º); do conceito de criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2015, artigo 4º); do direito das crianças ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos como requisito para a formação humana (BRASIL, 2015, artigo 8º); da importância da ação complementar das escolas com a família (BRASIL, 2015, inciso II, artigo 7º), a comunidade e o poder público para assegurar os direitos das crianças (BRASIL, 2015, artigo 8º).

Há outros apontamentos do texto que revelam as concepções presentes na BNC e que justificam sua proposta, tais como: a necessidade da interação com parceiros adultos e outras crianças (BRASIL, 2015, inciso III, artigo 7º) – ainda que neste ponto pareça faltar o entendimento da importância da convivência também com crianças de idades diferentes, pois o texto do documento faz referência a “companheiros de idade” –; a forma pela qual as crianças pequenas se relacionam com o mundo, destacando as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2015, artigo 9º), citando especialmente o faz de conta, como principais mediadoras das aprendizagens das crianças – não contemplando as diferentes atividades principais que regem a relação da criança com o mundo nas idades que compreendem a Educação Infantil nem o fundamental papel do professor como mediador intencional da relação da criança com a cultura –; a necessidade de o trabalho pedagógico possibilitar a formação, pela criança, de uma visão plural de mundo (BRASIL, 2015, incisos V, artigo 7º e VII, artigo 9º); o conceito de currículo presente no artigo 3º das DCNEI (BRASIL, 2009c) e os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil que compõem o artigo 6º do mesmo documento.

O texto também faz referência à integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

[...] os campos de experiência – organização interdisciplinar, por excelência - fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica, quando serão tratados em Áreas de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e respectivos componentes curriculares. Assim, tanto os campos de experiência não são nomeados como áreas de conhecimento, quanto as aquisições ocorridas não são apontadas em termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas. (BRASIL, 2015, p. 21).

Na sequência, o documento apresenta os cinco Campos de Experiência – “Eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e imagens”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” –, cada um seguido de seis objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos verbos de ação que definem os “seis grandes Direitos de Aprendizagem” – citados anteriormente –, contemplando as formas pelas quais as crianças da Educação Infantil aprendem. O texto também determina que o planejamento curricular dos sistemas de ensino e das unidades de Educação Infantil deverá ser orientado pelos Campos de Experiências e seus objetivos de aprendizagem.

Por fim, a BNC faz referência à incumbência do sistema educacional em garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico na Educação Infantil: organização de espaços, acesso a materiais diversificados, gestão do tempo e elaboração de formas de acompanhamento e avaliação do trabalho com as crianças.

No curto espaço de tempo colocado para a consulta pública – cerca de 3 meses, de setembro a dezembro de 2015 –, o que impediu a possibilidade de amplo debate acerca dessa proposta que pode mudar os rumos da educação brasileira, o *Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2015) tem sido alvo de várias críticas, pautadas sobretudo na ausência de uma concepção norteadora claramente explicitada no documento, o que aponta para a fragilidade da proposta apresentada.

Em contraposição aos que defendem a BNC para o que chamam de “educação mais justa e igualitária” a partir de aprendizagens que devem ser asseguradas em toda a Educação Básica, outras críticas são apontadas com o intuito de desvelar o sentido de educação que subjaz à proposta: questões como a pretensão da universalização do saber, a visão de conhecimento como um conjunto de competências e habilidades para resolver problemas cotidianos, o esvaziamento dos conteúdos, o risco de restrição da liberdade e da autonomia das escolas e dos professores, além da falta de clara e consistente fundamentação teórica, são algumas dessas críticas.

Enfim, pela retrospectiva traçada, podemos notar que a Educação Infantil vem, nas últimas décadas, se constituindo e consolidando como etapa educativa da criança através do direito à infância e da crescente preocupação com sua qualidade e suas especificidades.

Apesar disso, na prática de muitos municípios do país, direito e qualidade garantidos a todas as crianças é algo que não vai além do papel, o que evidencia a falta de implementação de políticas promulgadas, revelando a “desresponsabilização” do Estado, não provendo condições para a efetivação, nas escolas, das conquistas da Educação Infantil (SILVA; DRUMOND, 2012).

Assim, diante dos avanços no ordenamento legal, anunciando a Educação Infantil como direito da criança brasileira (LEITE FILHO, 2001) e possibilitando a constituição de novos sentidos de criança e de infância, ações políticas e estudos nessa área tornam-se relevantes e necessários para a efetivação de um currículo na Educação Infantil que promova o máximo desenvolvimento humano das crianças.

Para tanto, é fundamental que todos os que lidam direta ou indiretamente com a educação e o cuidado das crianças – professores, gestores, governantes e demais ocupantes de cargos executivos e legislativos, especialistas da área e de outras afins – compreendam as necessidades e especificidades da infância, como ocorrem os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, como deve ser a formação inicial e continuada do profissional que atua com elas e suas condições de trabalho e, ainda, qual a qualidade necessária ao trabalho a ser realizado para e na Educação Infantil. Nesse sentido, Guimarães (2013, p. 26) aponta que

A compreensão sobre o que é qualidade e a definição de qual qualidade se quer para o atendimento infantil são condições para a construção de propostas pedagógicas e curriculares com identidade própria. A clareza sobre a qualidade desejada e sobre o currículo específico da Educação Infantil subjaz à constituição da identidade desse nível de ensino, bem como da identidade do adulto a ser formado para nele atuar como professor.

Os elementos trazidos até aqui permitem reflexões que apontam para necessárias revisões acerca dos componentes de um currículo na Educação Infantil que corresponda às especificidades da infância e necessidades das crianças e que, também, esteja em consonância com a proposta pedagógica de cada instituição. Isso implica pensar a formação dos professores que atuam nessa etapa de ensino para que possam, com clareza teórica subsidiando suas escolhas metodológicas, participar ativamente dos processos de elaboração das propostas que efetivarão no trabalho pedagógico com as crianças.

Tudo isso passa não só por leis postas, mas também pela formulação e implementação de políticas públicas para a Educação Infantil nos contextos nacional, estadual e local, a fim de que o direito constitucional a uma educação pública de qualidade e o direito fundamental a uma educação humanizadora sejam garantidos às crianças.

3.2 Currículo e Currículo na Educação Infantil: aspectos conceituais

Definir currículo e pensá-lo dentro do trabalho educativo não é tarefa simples. Há uma série de definições encontradas nas vozes dos educadores de dentro da escola, dos especialistas e estudiosos da área e ainda nos documentos oficiais.

A etimologia da palavra currículo (*currere* - vocábulo latino) remete à ideia de trajetória, percurso, o que implica a sua frequente definição como caminho predeterminado a ser seguido, pressupondo uma sequência ordenada de passos (CAÇÃO, 2012).

Historicamente, os estudos e pesquisas sobre currículo tiveram origem nos Estados Unidos, na década de 1920, com o objetivo de aproximar a organização curricular da escola ao modelo das fábricas, privilegiando questões de eficiência e controle, com vistas à produtividade. Assim, para a organização do currículo escolar e sistematização da educação, buscou-se suporte teórico e técnico na área da administração científica, o que deu origem às teorias tradicionais do currículo que concebem o professor como centro do processo educativo, a neutralidade do conhecimento e o cientificismo – a ciência linear e absoluta a ser transmitida e assimilada (TUSSI, 2011).

Segundo Cação (2012, p.1), foi a partir da segunda metade do século XX que o interesse pelo campo do currículo ficou mais forte,

entretanto, nem a vasta e diversificada produção teórica, nem os debates e referências a currículo em textos oficiais e na legislação educacional brasileira foram suficientes para fazê-lo ganhar visibilidade nas escolas, dirimir dúvidas ou desmistificar equívocos, sanando a falta de intimidade e as dificuldades que os trabalhadores em educação enfrentam em relação às questões de currículo, à sua concepção.

É comum encontrarmos, entre os profissionais da educação, concepções de currículo influenciadas pelas teorias tradicionais, como as que relacionam currículo a um rol de conteúdos previamente definidos para cada etapa da escolarização – definidos por especialistas e executados pelo professor. Por detrás delas, há a ideia dos inquestionáveis conhecimentos e saberes dominantes, apenas disseminados pela prática dos professores – o

que os faz voltar a atenção ao *como fazer*, ou seja, às questões de organização, já que a resposta à questão *o quê fazer?* está dada como óbvia (SOBRAL, 2008).

Outras definições de currículo comumente encontradas referem-se às atividades desenvolvidas na escola, às experiências que as crianças nela adquirem, ao conjunto de matérias, programa do curso, grade curricular, definição de elementos para o funcionamento da escola – todas sem possibilidade de contemplar a complexidade das discussões acerca do tema.

A coexistência de múltiplas e contraditórias definições sobre currículo revela como a questão tem sido tratada de forma limitada e parcial, o que reflete negativamente na ação docente e aponta para a necessidade de mais estudos que considerem não apenas seus aspectos pedagógicos, mas, também, os filosóficos, culturais, sociológicos, políticos, dentre outros. Afinal, “toda e qualquer concepção de currículo é política, social e culturalmente marcada, compõe-se de elementos que evidenciam pressupostos valorativos e, portanto, ideológicos” (CAÇÃO, 2012).

Para Grundy (1987, apud SACRISTÁN, 2000, p.14)

o currículo não é um conceito, mas uma construção social. 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.

Sendo o currículo uma construção social, ele nasce e se desenvolve em meio a conflitos, necessidades e possibilidades, que se encontram, de modo geral, no bojo da sociedade, nas suas práticas sociais e culturais, em dado momento histórico, e, de modo particular, no interior da escola, não menos conflituoso e repleto de elementos a serem considerados.

Dessa forma, não há como conceber currículo como um produto da atividade de especialistas, sem a participação ativa do professor e dos demais agentes do processo educativo e sem sua articulação com os demais elementos que compõem o trabalho pedagógico – tempos, espaços, equipamentos, materiais, crianças, famílias, comunidade, metodologias, condições de trabalho dos professores, formas de gestão da escola, etc. (FARIA; DIAS, 2007; FARIA; SALLES, 2012).

Sacristán (2000) assinala que a elaboração técnica dos currículos feita previamente por especialistas em nada contribui para a profissionalização docente, ao contrário, acaba por descaracterizá-la. Nessa perspectiva, tendo seu papel reduzido a um executor de propostas pensadas por outros, sem espaço ou condições – garantidas por uma sólida formação inicial e

por ações consistentes de formação continuada – para refletir sobre o processo educativo e fazer escolhas conscientes para o currículo que integra e orienta seu trabalho, o professor não é sujeito de sua atividade de ensino e, portanto, tem sua profissão desvalorizada, ameaçada, corrompida.

A atual discussão acerca do currículo, apresentada nos trabalhos de autores como Kramer (1999; 2002a; 2002b), Moreira e Silva (2005), Faria; Dias (2007), Sobral e Lopes, (2010/2011) Faria; Salles (2012), dentre outros, também contempla a ideia da necessária participação do professor – e de todos os demais envolvidos nas ações de cuidado e educação das crianças na escola de Educação Infantil – na organização e concretização de uma proposta curricular que, envolvendo a construção coletiva de uma determinada instituição, não se constitui apenas como um produto, um documento fechado, mas como processo que envolve ação e reflexão, prática e teoria.

Assim, como resultado dos avanços teóricos na área do currículo em nosso país, seu entendimento, a partir dos estudos de Moreira (1998), Moreira e Silva (1999), Silva (1995; 1999), tem apontado para a ideia de “um todo significativo que perpassa a organização e o funcionamento da instituição escolar e que se materializa nas práticas educativas realizadas por alunos e professores no cotidiano escolar” (AMORIM, 2010, p. 457).

É possível enfatizar que, nos últimos anos, a limitada visão de currículo como uma lista pré-definida de conteúdos disciplinares a serem trabalhados com as crianças – que, na Educação Infantil é absolutamente contraditória com as formas pelas quais a criança se relaciona com o conhecimento para aprender e se desenvolver – tem sido ampliada, procurando abarcar as vivências das crianças nos contextos dentro e fora das escolas.

Mas, apesar das contribuições para a ampliação do entendimento de currículo – sobretudo com as atuais Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009c), que serão discutidas mais adiante –, a orientação e a sistematização da ação educativa na Educação Infantil permanecem, em muitas escolas, seguindo concepções que fragmentam as práticas e empobrecem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano das crianças. Tais concepções são manifestadas nas tradicionais formas de organização do currículo pautadas em áreas do conhecimento, áreas do desenvolvimento, datas comemorativas determinadas pelo calendário religioso, civil e comercial e temas geradores.

Outras formas de organização curricular, por projetos de trabalho – que buscam contemplar assuntos que emergem do interesse da turma – e por diferentes linguagens como forma de interação da criança com o mundo, abrem a possibilidade de maior integração e contextualização dos conteúdos da cultura nas vivências proporcionadas às crianças. Porém,

essas formas comumente aparecem, na proposta curricular da escola e no trabalho do professor, como alternativas “mais modernas”, camuflando as arraigadas práticas que continuam segmentando as experiências das crianças e não considerando, para o desenvolvimento humano, o triplo protagonismo: criança ativa, cultura e professor como mediador de situações por meio das quais haja possibilidades de apropriação da cultura pela criança.

O debate sobre currículo na Educação Infantil é, como defendem Aquino e Vasconcellos (2012), um desafio tanto para os professores e demais profissionais da escola quanto para as universidades e outras instituições que atuam na formação de professores para essa etapa. Acrescente-se também o desafio político que o debate coloca, tanto em termos da formulação de leis e documentos oficiais sobre o tema quanto da consecução de políticas públicas que favoreçam as questões curriculares.

Como já apontado neste trabalho, a discussão e orientação curricular para a Educação Infantil no Brasil, em termos de legislação e documentos oficiais, ganhou espaço entre os educadores e pesquisadores da área com as publicações da COEDI/MEC em meados da década de 1990. Segundo Palhares e Martinez (1999), o material debatia importantes questões da Educação Infantil,

privilegiando a discussão de propostas e projetos, buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa, objetivando traduzir este conhecimento em práticas que respeitassem as crianças (PALHARES; MARTINEZ, 1999, p. 5)

Dentre esses documentos, citamos o “*Crítérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), que não se apresenta como uma proposta curricular, mas traz critérios claros, relativos à organização e ao funcionamento das escolas para a promoção de práticas educativas orientadas pelos direitos das crianças pequenas. Esses direitos foram apresentados no subitem 3.1 desta Seção.

Outro documento que destacamos é o “*Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*” (BRASIL, 1996b), que inaugurou o debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a Educação Infantil nas vozes das quatro pesquisadoras brasileiras da área – convidadas pelo MEC para um trabalho de assessoria –, trazendo importantes contribuições para as questões sobre o currículo.

Nesse documento, Oliveira (BRASIL, 1996b, p. 8) define currículo como um indicador de ações, envolvendo “modos distintos de encarar o homem e a sociedade, de

conceber o processo de transmissão e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que necessariamente a escola trabalha”, sendo essas orientações mais ou menos conscientes por parte dos que propõem esse currículo. Considera a importância da interação para o desenvolvimento infantil. Aponta que as atividades planejadas devem privilegiar a ação das crianças em ambientes estimuladores, participando com autonomia e cooperação, e manter o foco no trabalho pedagógico, associado aos necessários cuidados com higiene e alimentação. A autora ainda ressalta que o planejamento curricular é contínuo e coletivo, devendo deixar clara sua fundamentação teórica e as possibilidades de organização do ambiente para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Enfatiza também que o planejamento das atividades realizadas com as crianças está ligado aos aspectos gerais da instituição, como recursos materiais, humanos e financeiros, e aos mais específicos, como a formação do professor, suas possibilidades de formação continuada em serviço e suas condições de trabalho.

Kishimoto (BRASIL, 1996b, p. 13-15) retoma a origem da palavra currículo e mostra a evolução do significado na literatura americana, apontando que, na Europa, termos semelhantes (como programa e plano de estudos) também sofreram modificações, ampliando seus significados. Destaca que o campo da Educação Infantil faz uso indistinto dos vários termos – programa, plano de estudo, proposta pedagógica e currículo. Aponta que este último é comumente usado com o seu significado mais tradicional – conteúdos a serem adquiridos nas diversas áreas do conhecimento – ou ainda significando experiências a serem adquiridas pela criança. A autora apresenta sua definição de currículo como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”. Com essa perspectiva, segundo a autora, o currículo deve contemplar tudo o que se oferece para a criança aprender – conceitos, princípios, procedimentos, atitudes – explicitando os meios pelos quais a escola fará a oferta desse currículo e as formas de avaliação, o que permitirá a orientação da prática pedagógica.

Machado (BRASIL, 1996b, p. 15) concebe currículo como um conjunto de princípios e ações que deve guiar a ação dos profissionais na instituição de Educação Infantil. Faz sua opção pelo termo “projeto educacional pedagógico”, por entender que *projeto* traz a ideia de um plano organizado para se atingir objetivos traçados a partir das concepções, intenções, desejos e decisões dos que planejaram; plano este que deve ser traduzido em realidade, considerando a dinâmica, os limites, as possibilidades e a necessidade de constante transformação dessa realidade. Para a autora, um projeto educacional pedagógico de

Educação Infantil deve contemplar três planos: um plano para a definição de políticas da instituição, envolvendo a história dela e suas concepções de infância, ensino, aprendizagem, desenvolvimento, papéis da instituição, do professor, da família e da comunidade; outro, para os procedimentos da instituição (caracterização quanto ao período letivo, horários, idades e agrupamentos atendidos; diretrizes para o trabalho dos profissionais; formas de organização dos tempos, espaços, materiais); e um terceiro para a ação cotidiana de todos os educadores com as crianças (planejamento e organização de atividades, materiais, espaços e tempos; instrumentos de acompanhamento e registro, reuniões entre a equipe escolar e desta com os pais; passeios, festas e outros eventos).

Para Mello (BRASIL, 1996b, p. 17-18), as instituições de Educação Infantil, se organizarem seu trabalho contemplando a educação e o cuidado de forma indissociada, podem ser espaços privilegiados para a socialização e a aprendizagem das crianças. A organização desse trabalho, para a autora, compreende a elaboração de uma proposta denominada por ela de “psicopedagógica” por entender que o termo define melhor as características e necessidades da criança pequena. Tal proposta deve definir suas bases teóricas, políticas e filosóficas para orientar os princípios e objetivos gerais da instituição e apontar caminhos para adequá-los à diversidade e regionalidade.

Kramer (BRASIL, 1996b, p. 18-19) é quem responde a questão inicial apresentada pelo documento: “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”. A análise da autora vai além das questões escolar e administrativa que têm feito parte das propostas educacionais. Para Kramer, os termos proposta pedagógica e currículo são equivalentes e englobam as dimensões teórica, prática (fundamentada na base teórica da instituição) e técnica (que fornece as possibilidades para a concretização das práticas). Entendendo proposta pedagógica/currículo como um caminho possível, ressalta que ela não é capaz de oferecer uma resposta única, pronta para ser seguida, posto que não é acabada. Para a autora, uma proposta pedagógica/currículo é um diálogo entre a experiência já galgada pela instituição, que traz seus valores, dificuldades, anseios e possibilidades, e as novas questões que se colocam diante da realidade que se almeja alcançar, pois ela:

[...] contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura [...] e precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos – crianças, adultos, professores/ educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral [...] [partindo de] uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura. (BRASIL, 1996b, p. 19).

Defendendo a ideia de que a formação continuada dos professores deve ser também pensada em uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, sendo parte importante do currículo, Kramer (BRASIL, 1996b) faz também importantes questionamentos, apontando que os professores não poderão favorecer o processo de construção de conhecimentos pelas crianças se eles também não tiverem acesso aos conhecimentos tanto da área da Educação Infantil quanto da cultura geral, ou se eles cumprirem o papel de meros executores do que foi pensado por outros, não participando ativamente da elaboração e consolidação das propostas e projetos da instituição.

Da análise do documento, torna-se possível inferir que as especialistas defendem concepções de currículo e proposta pedagógica que apresentam semelhanças e divergências, o que nos remete à questão já apontada de que:

[...] definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento. (BRASIL, 1996b, p. 19).

Destacamos pontos comuns nas ideias das autoras, a começar pela expressão de “[...] visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas” (BRASIL, 1996b, p. 20). O entendimento do contexto histórico-social do currículo é mais um ponto convergente, uma vez que dele emergem o lugar e o tempo nos quais esse currículo se situa, bem como os valores e as concepções que o constituem e o revelam. Outra preocupação comum das autoras é a necessidade de se considerar, na definição e implementação do currículo, os aspectos institucionais e organizacionais que envolvem recursos materiais, financeiros e humanos, ressaltando a importância da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Mais algumas identificações dizem respeito à consideração da natureza dinâmica e aberta do currículo e à necessidade da participação ativa de todos os envolvidos no processo – crianças, profissionais da escola, famílias e comunidade.

Enfim, a contribuição desse importante material que possibilitava a ampliação do conceito de currículo, superando as antigas concepções, foi ignorada quando o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a).

Amorim e Dias (2011/2012) destacam, com base nos estudos de outros autores, que a proposta do RCNEI, ao lado da série de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, surgiu em meio a um descompasso entre o Ministério da Educação e o

Conselho Nacional de Educação no tocante à elaboração de Diretrizes Curriculares, em razão de políticas governamentais que objetivavam “implementar uma agenda internacional pautada na elaboração de um currículo nacional para os diferentes níveis de ensino” (AMORIM, 2012, p. 128).

Assim, como apontamos no subitem 3.1 desta Seção, o RCNEI provocou um desvio no caminho que vinha sendo traçado e abria possibilidades de reflexão e discussão amplas para a elaboração das propostas curriculares nas escolas brasileiras. Esse material trouxe prescrições para a prática do professor e muita preocupação aos pesquisadores da área. Cerisara (1999, p. 21) afirma que “qualquer proposta de direcionamento único para os sistemas educacionais de todo o país é tarefa polissêmica e difícil”, em razão das especificidades regionais e diversidades culturais e sociais que dizem respeito não só às crianças e suas famílias, mas às condições objetivas das escolas e à heterogeneidade da formação dos professores, que precisam dialogar com a proposta a fim de que ela não se torne uma “camisa de força”, nem seja engavetada por abrir um abismo entre o que se apresenta como “ideal” e o real (PALHARES; MARTINEZ, 1999).

Apesar de o documento enfatizar, em termos gerais, como aponta Cerisara (2002), elementos fundamentais da Educação Infantil – tais como o cuidar e o educar, o brincar, as relações entre escola e família, a organização do espaço e do tempo, dentre outros –, sua estrutura e a organização dos conteúdos revelam uma concepção curricular mais próxima à do Ensino Fundamental, na qual

[...] as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças. (CERISARA, 2002, p. 337).

Mesmo contraditório e carente de sólido embasamento teórico e de condições para o atendimento às especificidades da Educação Infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998a) representa, ainda hoje, um material muito conhecido – o que não quer dizer, necessariamente, estudado e refletido –, referenciado e utilizado na organização das propostas pedagógicas de muitas escolas e nas ações educativas de muitos professores. Para Cerisara (2002, p. 339), ele “deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos”.

Como orientação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c) constituem-se no documento central na questão curricular para a educação das crianças pequenas, em primeiro lugar por seu caráter mandatório e depois por abarcarem as contribuições teóricas da área, oferecendo uma fundamentação concisa, fruto de consultas e debates com pesquisadores e profissionais da Educação Infantil de todo o país.

Sem detalhar ações e apresentar modelos – elementos que caracterizam o RCNEI –, as DCNEI (BRASIL, 2009c) colocam os objetivos gerais, orientando os projetos pedagógicos das escolas para a formação integral da criança, “deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças – assumam a autoria desses projetos” (CERISARA, 2002, p. 339).

Em seus dois primeiros artigos, as DCNEI (BRASIL, 2009c) declaram a necessária observação dos princípios, fundamentos e procedimentos reunidos no documento para a elaboração, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. Essa orientação fundamenta-se na determinação da LDBEN (BRASIL, 1996a), que, em seus artigos 12 e 13, respectivamente, dispõe sobre a incumbência dos estabelecimentos de ensino na elaboração e execução de sua proposta pedagógica e sobre o dever da participação dos professores nesse processo.

Já no artigo 3º, o documento expõe sua definição de currículo baseado em práticas – e não em conteúdos – que privilegiem as experiências das crianças com a cultura:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009c).

O texto do Parecer (BRASIL, 2009b) faz menção às controvérsias da questão curricular na Educação Infantil no Brasil, explicando que as expressões “Projeto Pedagógico” ou “Proposta Pedagógica” são geralmente usadas como referência ao currículo a fim de evitar a associação deste termo ao modelo escolar próprio do Ensino Fundamental. Mas o mesmo texto esclarece que “Projeto Pedagógico” ou “Proposta Pedagógica” é o plano orientador das ações da escola, contendo “as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas” (BRASIL, 2009b, p. 6). É na execução desse projeto ou proposta que a escola organiza seu currículo,

que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção da identidade das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pelas crianças, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. (BRASIL, 2009b, p. 6).

O Parecer ainda destaca a essencialidade do planejamento intencional das práticas com as crianças da Educação Infantil bem como sua constante avaliação, considerando, nas experiências de aprendizagem promovidas, a integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, tendo as interações e a brincadeira como eixos norteadores (BRASIL, 2009b).

Finalizando o tópico sobre currículo, o Parecer aponta a importância da participação coletiva dos professores, demais profissionais da escola, família, comunidade e crianças – estas, sempre que for possível e à maneira delas – na elaboração, acompanhamento e avaliação da proposta curricular da escola.

Nas palavras de Aquino e Vasconcellos (2012, p.75), a concepção de currículo apresentada nas DCNEI,

[...] não se pauta no conhecimento disciplinar e escolar, mas propõe um planejamento a partir das experiências e dos interesses das crianças, de seus grupos de origem e da sociedade brasileira em geral. É uma concepção elaborada no debate dos últimos anos, tanto no campo da teoria do currículo como no da pedagogia da infância.

Como já afirmado nesta dissertação, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural podem ser percebidas no conjunto das DCNEI (BRASIL, 2009c), sobretudo no texto do Parecer que as embasa e fundamenta (BRASIL, 2009b).

Defendemos que os pressupostos dessa teoria ajudam a ampliar e fundamentar uma compreensão de currículo na Educação Infantil que transforma a concepção tradicional à qual ele ainda é muito relacionado.

Nessa perspectiva, consideramos que esse documento mandatário contém orientações consistentes para a formulação das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil. Sem a necessidade de serem prescritivos, Parecer e Resolução formam um conjunto capaz de orientar a organização de um trabalho de cuidado e educação que contemple as especificidades da Educação Infantil, tomando a criança como ponto de partida (KUHLMANN JR., 1999) e como protagonista do processo de apropriação da cultura humana, mediado pelo professor.

Apesar das DCNEI constituírem-se em um documento basilar para a orientação curricular no país, os caminhos repletos de avanços e retrocessos pelos quais andam nossas leis e políticas públicas, atravessados por interesses de organismos internacionais e pela lógica neoliberal, trazem atualmente ao cenário nacional – no momento da conclusão deste trabalho – a proposta da Base Nacional Comum Curricular.

O documento organiza o currículo da Educação Básica em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Porém, na proposta da Educação Infantil, tais áreas se integram aos chamados Campos de Experiências, definidos como “potencializadores das relações das crianças com as múltiplas linguagens e conhecimentos” (BRASIL, 2015, p.16).

O texto ainda explica que, “como as aprendizagens configuram uma proposta integradora, [...] não estarão especificadas por etapa creche e pré-escola” nesse momento em que a BNC foi elaborada para consulta pública (BRASIL, 2015, p. 22).

A fundamentação e a justificativa para esse “arranjo curricular” – tal como é referenciada a proposta dos Campos de Experiências no documento (BRASIL, 2015, p. 21) – contempla citações dos artigos 3º, 4º e 6º das DCNEI (BRASIL, 2009c). Tais artigos abarcam, respectivamente, o conceito de currículo como conjunto de práticas; o de criança como sujeito de direitos, sendo o centro do planejamento curricular, e os princípios ético, político e estético.

Conforme assinala o documento, as “experiências concretas na vida cotidiana que levam à aprendizagem da cultura” são propostas a partir dos “seis grandes direitos de aprendizagem” – conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se –, que, decorrentes dos direitos apresentados no início do documento, contemplam as formas pelas quais as crianças aprendem, considerando as especificidades da Educação Infantil (BRASIL, 2015, p.20).

No tocante à proposta para a Educação Infantil, entendemos que os fundamentos trazidos pela BNC são pertinentes ao que colocam as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível da Educação Básica (BRASIL, 2009c). Desta forma, importantes questões são reanunciadas – ainda que de forma superficial, diferente da apresentada no Parecer das DCNEI (BRASIL, 2009b) –, buscando contemplar as especificidades do ensino e da aprendizagem das crianças dessa etapa.

Em termos gerais, a proposta do currículo organizado em Campos de Experiências – a saber: “Eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e imagens”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações” – avança no sentido de se distanciar das tradicionais listas de conteúdos e das atividades fragmentadas na Educação Infantil, superando a tendência à cópia dos modelos do Ensino Fundamental.

Mas preocupa-nos esse tipo de organização por causa dos sentidos que a expressão “Campos de Experiências” pode ocultar. Etimologicamente, campo – do latim *campus* –, pode significar “área cercada”, ainda que por obstáculos naturais como colinas ou bosques¹⁶. Dessa forma, a expressão pode trazer a ideia de um espaço delimitado, que restringe as experiências propostas às crianças, em contraposição ao entendimento da importância da oferta das máximas elaborações humanas, abrindo máximas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, que é o fundamento de um currículo para a educação humanizadora.

Nesse sentido, é importante pensar se os Campos de Experiências propostos pela BNC e os seis objetivos de aprendizagem que deles decorrem abrem possibilidade para que os conteúdos da cultura mais elaborada possam ser selecionados, intencionalmente planejados e propostos pelo professor, integrando ricas vivências proporcionadas às crianças. Ou essa forma de organização pode acomodar o olhar do professor nos objetivos de aprendizagem colocados de forma ampla pelo documento, deles depreendendo conteúdos superficiais, genéricos, relacionados aos Campos de Experiências? A BNC, da forma como está proposta, é capaz de esclarecer e fundamentar questões basilares para uma proposta curricular, tais como: a função humanizadora da educação; as especificidades da infância e do trabalho de cuidado e educação a ela dirigidos; e o papel mediador do professor? Entendemos que são essas questões que orientam o planejamento consciente do professor.

Nessa perspectiva, apontamos brevemente alguns elementos que merecem maior consistência na proposta da BNC, a fim de melhor fundamentar a proposição de um currículo para o máximo desenvolvimento humano das crianças. Na Seção 4 desta dissertação, abordaremos essas e outras questões de forma mais aprofundada, a partir de conceitos da Teoria Histórico-Cultural.

O primeiro elemento diz respeito ao termo “experiências cotidianas” usado no documento. É preciso destacar que, se a escola é – deve ser – espaço do conhecimento elaborado, o que é proposto às crianças deve extrapolar a esfera do cotidiano, com a ideia de ir além daquilo que é vivido no dia a dia, que é habitual, que é conhecido. As máximas elaborações da cultura são o substrato das experiências que possibilitam o máximo desenvolvimento humano nas crianças.

¹⁶ Consulta feita ao *site* <http://origemdapalavra.com.br>

Também o termo “experiência” pode ser ampliado com a contribuição das ideias de Vigotski ([1935] 2010), que traz a vivência – entendida como uma experiência emocional, significativa, que possibilita a atribuição de sentido – como elemento fundamental à aprendizagem da criança. Sem esse entendimento, uma experiência proporcionada à criança pode ser vivida de forma mecânica, descontextualizada, sem oferecer resposta a uma necessidade criada nela e sem colocá-la no lugar de protagonista. Leontiev (2014a) e Mello (2006) ensinam a importância do lugar ocupado pela criança nas relações das quais participa, pois ele pode ou não exercer força motivadora no desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

A relação com a cultura proporcionada nas vivências é outro ponto importante. Ao selecionar, de forma intencional, os conteúdos da cultura a serem apropriados e objetivados pelas crianças por meio de diferentes linguagens – visando ao máximo desenvolvimento delas –, é fundamental que o professor tenha o conhecimento das formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e melhor aprende em cada idade. Desta forma, ele poderá estabelecer mediações capazes de provocar o desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças, sem abreviar sua infância antecipando práticas do Ensino Fundamental.

Nesse processo, é essencial ao professor o entendimento de que a criança aprende pela ação, na vivência coletiva da experiência social que ele intencionalmente organiza, oferece a ela e medeia. Sendo assim, não basta prover o ambiente de condições favoráveis, não basta apenas colocar a criança em contato com os elementos da cultura. O papel mediador do professor, como propiciador das condições que favorecem as relações da criança com o meio é fundamental para o amplo desenvolvimento psíquico da criança.

Assim, é possível depreender do exposto, especialmente das contribuições dos estudos de Vigotski ([1935] 2010) para a Educação Infantil, que a razão das experiências/vivências propostas para o currículo da Educação Infantil é esta: promover interações, relações vivas e ativas das crianças com as riquezas da cultura historicamente acumulada. Essas vivências são constituídas por elementos curriculares intencionalmente selecionados, organizados e mediados pelo professor, sendo amparados nas formas mais elaboradas da linguagem, das artes, da filosofia e das ciências e não em listas previamente elaboradas e divididas por faixas etárias.

As questões aqui apresentadas baseiam-se em conceitos da Teoria Histórico-Cultural que serão discutidos em seguida, na Seção 4. É partindo desses conceitos que buscamos deduzir implicações pedagógicas para esse currículo, promotor do máximo desenvolvimento humano das crianças, que defendemos na Educação Infantil.

**4 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

4 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar um currículo para os bebês e as crianças pequenas de até 5 anos de idade significa compreendê-lo em sua historicidade e tecê-lo a partir dos conceitos de criança, infância e Educação Infantil sustentados pelas concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano trazidas pela Teoria Histórico-Cultural, que tem em Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), seu principal representante.

Fundamentadas nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), as contribuições de Vygotski (1995) e seus colaboradores – Leontiev (1978; 2014a; 2014b), Elkonin (1960; 1987a; 1987b; 2009)¹⁷, dentre outros –, somadas aos estudos de pesquisadores brasileiros como Barroco (2008a; 2008b), Chaves (2008; 2014), Duarte (2013), Facci (2004a; 2004b), Lima (2001), Mello (2005; 2006; 2007; 2010; 2011), Mello e Farias (2010), Miller e Mello (2008), constituem o aporte teórico a partir do qual buscamos, nesta Seção da dissertação, trazer conceitos da Teoria Histórico-Cultural e deles deduzir implicações pedagógicas¹⁸ para uma compreensão e proposição de currículo na Educação Infantil.

Mello (2006) chama a atenção para os equívocos que decorreram e ainda decorrem das tentativas de abordagem do pensamento de Vigotski, ora idolatrando o autor, reproduzindo literalmente algumas de suas ideias sem compreender todo o contexto e a riqueza de possibilidades que o conjunto da obra apresenta para a educação, ora tomando-o como velho conhecido e, por isso, incorrendo no erro de não estudar a teoria em profundidade, transformando em “modismo” as poucas ideias conhecidas. A autora adverte:

Deslocadas do conjunto da obra, [as ideias do autor] não podem orientar procedimentos que concretizam a teoria em forma de prática. Sem dar conta da teoria na sua complexidade, esses fragmentos viram apenas discurso, mas que o senso comum costuma chamar de teoria e, a partir daí, costuma-se dizer que a teoria, na prática, não dá certo. [...] acreditando-se, com essa visão reducionista, que Vigotski seja mais um teórico sem proveito para a educação. (MELLO, 2006, p.193).

Para a superação de tais equívocos entre os profissionais da educação, buscamos com este trabalho oferecer contribuições para a compreensão de conceitos fundamentais da Teoria

¹⁷Alexander Luria (1902-1977), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Daniil Borissowitsch Elkonin (1904-1984).

¹⁸ As implicações pedagógicas depreendidas dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural serão destacadas em itálico ao longo desta Seção.

Histórico-Cultural relacionando-os a práticas que possam compor um currículo orientado para o máximo desenvolvimento humano das crianças na Educação Infantil.

Ao compreendermos que o currículo da Educação Infantil não é composto por conteúdos estanques, destinados de forma limitada a cada faixa etária, e que ele não coloca as práticas planejadas pelo professor a serviço de uma lista de conteúdos pré-estipulados e subdivididos em áreas do conhecimento, mas que, ao contrário, elege conteúdos da cultura a serem apropriados pelas crianças, colocando-os a serviço de vivências intencionalmente planejadas e propostas às crianças, recuperamos o que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 3º:

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

Pelo que propõem as DCNEI (BRASIL, 2009c), sendo elas um documento mandatário para as instituições de Educação Infantil, cabe destacar, em consonância com as ideias defendidas por Mello (2007) e Angotti (2008)¹⁹, que as leis que regem a educação do nosso país apresentam-se mais avançadas do que muitas das práticas que temos presenciado em nossas escolas. Enquanto que na maior parte das outras áreas do conhecimento busca-se um conjunto de orientações legais que contribua para o aperfeiçoamento do que está sendo realizado pelos profissionais, a educação brasileira tem um rico conjunto de diretrizes – documento oficial que sintetiza, nesse momento da história, as contribuições da ciência para que a educação das crianças seja feita da forma mais elaborada – que não é conhecido por muitos educadores e que, ainda que seja conhecido, não é compreendido, valorizado e utilizado por diversas instituições de Educação Infantil.

É importante ressaltar que as DCNEI (BRASIL, 2009b), como documento oficial, não bastam para garantir os direitos das crianças, pois a concretização destes depende de práticas educativas pensadas, organizadas e efetivadas para o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas. Práticas pedagógicas engessadas, antecipatórias, autoritárias e espontaneístas, tais como as de muitos professores de Educação Infantil, infringem o documento e negligenciam os direitos infantis, apresentando-se sem sentido para a criança e sem possibilidade de contribuir com a concretização de uma educação para a humanização.

¹⁹ Ideias apresentadas na assembleia do Fórum Paulista de Educação Infantil ocorrida na cidade de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo, em maio de 2015.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância do conhecimento e da compreensão, por parte dos educadores, dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, capazes de transformar o pensamento e a ação docentes para a concretização de uma educação cujo objetivo seja a plena formação e realização humanas e não a reprodução e manutenção (ainda que de forma pouco consciente, alienada) da miséria, da desigualdade social, do preconceito e da subserviência tão presentes em nossa sociedade capitalista (CHAVES, 2008).

A transformação da sociedade só pode se concretizar pela educação, uma educação que, reconhecendo e revelando a lógica da organização social vigente, faça oposição a ela buscando, por meio de práticas educativas, o aprimoramento da condição humana.

Para que isso possa se tornar realidade, é necessário investimento em uma sólida formação inicial do professor e em organizadas experiências de formação continuada a fim de que suas ações sejam subsidiadas por um referencial teórico que favoreça a compreensão do papel humanizador da escola e pautadas no conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, sendo necessário também considerar a experiência de vida, as vivências cotidianas e a potencialidade do educador (LEONTIEV, 1978; CHAVES 2008).

É a partir dessas ideias que passamos à apresentação de conceitos da Teoria Histórico-Cultural, buscando deles apreender implicações pedagógicas para a proposição de um currículo na Educação Infantil, orientador de práticas voltadas ao do máximo desenvolvimento humano, entendidas como aquelas promotoras do acesso das crianças às formas mais elaboradas da cultura, sem abreviar a infância, mas respeitando as formas específicas das crianças se relacionarem com o mundo da cultura que as rodeia (MELLO; FARIAS, 2010).

4.1 Desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: o processo de humanização

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural trazem como elementos centrais o conceito de ser humano e os processos de seu desenvolvimento psíquico, superando o enfoque naturalizante da psicologia tradicional que ainda hoje provoca efeitos diversos nos processos educativos, sobretudo no tocante à educação das crianças pequenas.

Concordamos com Mello e Farias (2010) sobre a influência preponderante, em nossa formação profissional como professores, da concepção de desenvolvimento humano como resultado do amadurecimento biológico, o que cria as condições necessárias à aprendizagem do indivíduo. Ora, se a aprendizagem só acontecesse a partir de certo nível de desenvolvimento, a educação não seria necessária aos bebês e às crianças pequenas. A eles

bastariam os cuidados para se desenvolverem com saúde, pois a educação seria uma consequência do desenvolvimento. Desse pensamento decorreu a histórica vinculação do atendimento das crianças em seus primeiros anos de vida à Assistência Social.

Ao entendimento de que o desenvolvimento não depende do meio externo subjaz à ideia de que as formas psíquicas elementares da criança carregariam, de maneira condensada, as possibilidades de desenvolvimento superior de sua inteligência e personalidade. Desta forma, como uma semente que desabrocha no momento propício, inteligência e personalidade surgiriam conforme a criança vai crescendo e se desenvolvendo.

Pelo enfoque histórico-social, não há como conceber o ser humano a partir apenas da sua determinação natural e biológica, mas como produto da cultura socialmente criada e historicamente acumulada pela humanidade. Assim, o desenvolvimento de seu corpo biológico dá condição, mas não é suficiente para e nem garante o desenvolvimento das qualidades especificamente humanas que são adquiridas no decurso da vida, por meio do processo de apropriação da cultura produzida pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978; LIMA, 2001; MELLO, 2006; 2010; DUARTE, 2013).

Podemos compreender, então, que o homem não nasce humano, mas aprende a sê-lo. Sua humanidade não é dada geneticamente e nem acontece naturalmente, ela é aprendida socialmente, na atuação de cada indivíduo no mundo. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 261, grifos do autor): “o homem é um ser de natureza *social*, [...] tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

A criança nasce com possibilidades ou, nas palavras do mesmo autor (LEONTIEV, 1978, p. 273), “com a aptidão para formar aptidões especificamente humanas”. O mundo ao qual ela chega está repleto de elaborações materiais e simbólicas criadas pelos que a precederam. Convivendo nesse mundo com adultos e outras crianças, ela se apropriará dessas elaborações por sua atividade – imitando-as e, depois, usando-as intencionalmente –, as quais passarão a compor seu conteúdo intrapsíquico (BARROCO, 2008b).

Assim, desde o nascer, por meio dos processos de educação e comunicação, a criança vai aprendendo a agir e estabelecer relações cada vez mais complexas com as pessoas e com o conjunto da produção humana materializada na cultura – objetos, relações, costumes, crenças, regras, valores, a arte, as ciências, a tecnologia, a linguagem e a lógica.

Nesse processo de aprendizagem, a criança recria para si as qualidades especificamente humanas que se encontram cristalizadas nesses produtos culturais materiais e ideais, desenvolvendo funções psíquicas superiores.

Marx (1998) ensina e Vigotski ([1935] 2010) reafirma que a cultura é fonte das qualidades humanas porque cada objeto – material ou ideal – criado ao longo da história armazena nele as energias física e intelectual – forças humanas essenciais – necessárias à sua criação e ao seu uso. Essas qualidades humanas físicas e intelectuais ficam depositadas nos produtos da cultura e são despertadas quando as novas gerações aprendem o uso social de um objeto, mediadas por parceiros mais experientes – no caso da escola, pelo professor, que intencionalmente organiza e assegura condições de relação da criança com a cultura. Dessa forma, ao aprender e reproduzir a função para a qual o objeto foi criado, a criança tira a do repouso a energia que nele estava cristalizada, apropriando-se das qualidades humanas e desenvolvendo sua inteligência e personalidade.

Essa premissa traz implicações afirmativas acerca do papel fundamental do professor como o responsável por criar e articular intencionalmente mediações entre a criança e o conhecimento objetivado na produção material e não material, a fim de que ela se aproprie dessa cultura, aprendendo e se desenvolvendo em patamares cada vez maiores e mais complexos.

Conforme sintetiza Vygotski (1995), o desenvolvimento cultural acontece, na vida em sociedade, por meio da atividade da criança mediada pelas relações e objetivações humanas, em processos educativos e comunicativos. Na humanização, portanto, a experiência social é transformada em experiência individual, formando na criança as propriedades psíquicas necessárias ao desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (LIMA, 2001).

Assim, entendemos que o desenvolvimento natural da criança não é condição para o processo de aprendizagem, mas resulta dele. Sem aprendizagem – ou seja, sem a progressiva apropriação, por meio da atividade da criança, dos significados produzidos pela experiência das gerações precedentes –, mediada pelas relações humanas, não há humanização, o que equivale dizer que não há desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1978; LIMA, 2001; FACCI, 2004a).

Aqui estão postos conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural que constituem as bases para a proposição de um currículo na Educação Infantil com foco na promoção do máximo desenvolvimento humano das crianças, a saber: humanização – como um processo não natural, mas social de desenvolvimento da inteligência e personalidade por meio da apropriação das máximas elaborações da cultura humana –; aprendizagem – como decorrente da atividade da criança na apropriação dos produtos materiais e ideais da cultura, recriando para si as qualidades humanas neles cristalizadas, necessárias ao desenvolvimento de sua inteligência e personalidade –; e mediação – como o processo de articulação da criança com a

cultura, por meio dos signos – linguístico, visual, dentre outros –, num processo que intencionalmente vise ao desenvolvimento infantil em níveis cada vez mais sofisticados.

Há outro elemento teórico que perpassa os demais no processo de desenvolvimento humano da criança e que, no nosso entendimento, é essencial à composição desse currículo orientador das práticas pedagógicas com e para ela. Por sua importância, torna-se ideia central desse currículo, em torno da qual se articularão as outras implicações pedagógicas que trazemos nesta dissertação. Tal elemento consiste no fato do desenvolvimento infantil se dar em situação muito especial: na presença da forma ideal das objetivações humanas, a qual interage com os primeiros passos da criança na (trans)formação de seus processos psicológicos superiores, guiando-os. Vigotski ([1935] 2010, p. 694) ressalta que essa é a maior peculiaridade do desenvolvimento infantil:

[...] nenhum processo de qualquer tipo de desenvolvimento de que se tem notícia ocorre dessa maneira, na qual, no momento quando a forma inicial está sendo elaborada, já exista uma forma superior, ideal, que surge ao final desse desenvolvimento, e que essa forma interaja diretamente com os primeiros passos que a criança dá rumo ao desenvolvimento da forma inicial ou primária.

As formas ideais ou finais presentes no meio garantem a riqueza do desenvolvimento humano, pois convivem e interagem com as formas iniciais de expressão das crianças nas diferentes linguagens, exercendo influência sobre essas formas e provocando a progressiva apropriação das mais sofisticadas pela criança.

Assim, para que a criança se aproprie da cultura e desenvolva suas funções psíquicas superiores em níveis cada vez mais elevados, as formas ideais dessas funções devem estar presentes no meio, nas objetivações humanas, desde o início, servindo como um modelo daquilo que deve ser obtido ao final desse desenvolvimento.

Vigotski ([1935] 2010) adverte que não havendo, no meio, as formas mais desenvolvidas das objetivações humanas – as formas ideais correspondentes –, o desenvolvimento da criança não acontece em suas máximas possibilidades.

Dessas proposições da Teoria Histórico-Cultural, depreendemos, então, uma primeira implicação pedagógica fundamental para a proposição de um currículo que provoque a máxima formação humana das crianças de até 5 anos: *a garantia do acesso delas e de sua necessária relação com a cultura mais elaborada, em suas formas finais/ideais, a fim de que elas se apropriem do conjunto das qualidades humanas presentes nessas formas de objetivação e, assim, desenvolvam sua inteligência e personalidade, humanizando-se.*

Quanto mais elaborado for o que nós apresentamos à criança, com suas formas ideais presentes no meio em que ela vive, mais sofisticadas serão as provocações feitas e mais complexas serão as relações que ela vai estabelecer com esses objetos ou situações. Assim, tendo como referência a riqueza das objetivações da cultura humana e apropriando-se dessas objetivações contando com a mediação do professor – intencionalmente planejada para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade –, a criança projetará suas ações para além daquilo que domina no momento, desenvolvendo suas capacidades, habilidades e aptidões humanas em níveis mais complexos.

Dessa forma, em seu trabalho pedagógico de planejamento e ensino, a opção do professor não deve ser pela apresentação, à criança, do simples, do empobrecido, do “infantilizado”, mas sim de tudo aquilo que viemos criando ao longo da história nas suas formas mais elaboradas, nas suas máximas possibilidades, ou seja, o conjunto da cultura com o qual a criança se depara, de forma mais ou menos abrangente, desde que nasce: os hábitos, os costumes, a língua e as diferentes linguagens (plástica, corporal, musical, literária, dentre outras), a ciência, os objetos tecnológicos, culturais e artísticos. O contato da criança com essas formas ideais de objetivação da cultura humana, mediado intencionalmente pelo professor, motiva verdadeiras revoluções em seus processos mentais. De acordo com sua situação de desenvolvimento em cada idade, a criança é capaz de estabelecer relações cada vez mais sofisticadas com a cultura, atribuindo sentido ao que aprende, formando e desenvolvendo, em níveis cada vez mais elaborados, sua inteligência e sua personalidade.

Assim, se no dia a dia da criança, a presença de elementos da cultura mais elaborada é condição para sua humanização, torna-se fundamental o constante acesso a músicas de diversos tipos, com instrumentação variada, desta e de outras culturas, de tantos lugares do mundo, em diferentes períodos históricos, extrapolando tudo aquilo com o que ela se relaciona no cotidiano. O mesmo deve acontecer com a arte em suas várias formas – dança, teatro, literatura, cinema, pintura, escultura, arquitetura –, com as ciências, a filosofia e os instrumentos tecnológicos, ampliando o repertório da criança e impulsionando sua aprendizagem e seu desenvolvimento cultural de forma significativa, privilegiando as formas pelas quais ela melhor se relaciona com a cultura e melhor aprende em cada idade – o que abordaremos mais adiante.

Em consonância com as ideias de Mello (2010), a apropriação e o desenvolvimento das linguagens ou, também diríamos, das formas de produção e expressão humanas – plástica, visual, literária, musical, corporal, verbal, dentre outras – têm sido alvo dos currículos da Educação Infantil, mas o acesso das crianças às máximas elaborações dessas produções

humanas e as formas de trabalho desenvolvido com elas deixam a desejar. Com a autora, reiteramos nossa defesa de que

o espaço da escola, em geral pobre de referências culturais, pode se tornar uma galeria das formas iniciais e das formas mais elaboradas de desenho, de escultura, de pintura. Em lugar da audição de músicas produzidas para as crianças com caráter comercial e com pouco ou nenhum senso artístico, as formas mais elaboradas da produção artística podem passar a conviver com as formas iniciais de produção sonora pelas crianças; em lugar das danças e dos movimentos estereotipados criados para as crianças, também as formas mais elaboradas da dança favorecidas pelo acesso aos espetáculos, ao teatro, ao cinema e às diferentes linguagens, cada vez mais possível também pelas tecnologias de acesso à informação presentes nas escolas. (MELLO, 2010, p.734-735).

Ao encontro da nossa defesa de um currículo na Educação Infantil que oriente a ação pedagógica intencional do professor para possibilitar à criança a apropriação do que há de mais elaborado na cultura, em sua forma ideal, Barroco (2008b) apresenta o trabalho com a Arte (plástica, musical, teatral/cênica, literária, cinematográfica, arquitetônica). Na perspectiva de conteúdo a ser ensinado, esse trabalho apresenta-se, conforme propõe a autora, como recurso para o desvendamento do homem e para sua humanização.

Segundo Barroco (2008b), o trabalho com a Arte possibilita à criança a apropriação de um amplo e valioso acervo para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade, permitindo que ela se situe na história, compreenda as diferenças dos homens em geral e de um povo em particular, encontre formas de explicar a vida, se expresse representando a realidade e encontrando elementos para a superação dela, enfim, aprenda a ser humano.

Tal compreensão do papel da Arte no processo educativo do desenvolvimento humano vai muito além da concepção simplista da produção artística como técnica a ser desenvolvida seguindo modelos estereotipados, como mercadoria, adorno, ou ainda como expressão da subjetividade infantil sem valor para sua formação humana.

Entendida como produção social, a Arte compreende conhecimentos, técnicas, emoções e valores estéticos característicos de uma cultura, num dado momento histórico, que expressam o desenvolvimento humano em determinada época e permitem o conhecimento do que era essencial à sociedade que produziu aquela arte.

As conquistas mentais dos homens estão objetivadas nos produtos de criações tais como pintura, escultura, dança, música, peça teatral, filme, livro, monumento, dentre outras. A apropriação desses bens culturais permite que a criança se desenvolva de maneira cada vez mais complexa. Nesse processo, seus órgãos dos sentidos são transformados em “órgãos humanos”, evoluídos, capazes de “não somente ouvir sons [por exemplo], mas também

distingui-los e apreciá-los [passando] de um estado físico e biológico de desenvolvimento para um cultural” (BARROCO, 2008b, p. 135).

A autora ainda enfatiza o potencial da Arte para oferecer à criança elementos para desenvolver a fantasia, a imaginação, a percepção, o senso estético, e para a importante compreensão de que um objeto pode ser usado como substituto de outro, representando-o – base para a formação da função simbólica da consciência, importante etapa do desenvolvimento da criança.

Para Ferreira e Duarte (2011, p. 121), a educação escolar deve estar voltada à socialização das grandes objetivações humanas no campo da ciência, da filosofia e da arte. Os autores evidenciam a importância dessa última para o cultivo da sensibilidade estética e para o desenvolvimento intelectual e moral do ser humano, exercendo “uma influência formadora bastante acentuada sobre o conjunto das funções psíquicas superiores”, tais como as percepções, as emoções, os sentimentos, o pensamento, a memória, a atenção, dentre outras.

Desde a Educação Infantil, o estabelecimento de ricas relações entre as crianças e as obras de arte clássicas – entendidas como aquelas que se firmaram como essenciais ao desenvolvimento de toda a humanidade –, promove a apropriação cada vez mais complexa de elementos culturais reveladores da realidade e da essencialidade humana, que se distanciam do vazio cotidiano e impulsionam o desenvolvimento psíquico (FERREIRA; DUARTE, 2011).

Peixoto (2011) também aponta a possibilidade de uma sólida formação humana por meio da Arte, desenvolvendo a totalidade das dimensões humanas: corporal (movimentos e sensações), intelectual (conhecimento), ética (respeito, solidariedade, responsabilidade), estética (sensibilidade) e política (comunicação, ação e intervenção no real). Amparada nas ideias de Marx (1983 apud PEIXOTO, 2011), a autora defende a necessidade do amplo acesso e do contato frequente com a diversidade das formas artísticas como fator de desenvolvimento do interesse e de criação da necessidade da Arte na criança.

Nesse sentido, destacamos o essencial papel do professor de oferecer à criança experiências que envolvam as muitas manifestações artísticas, em suas máximas elaborações, capazes de provocar a atenção da criança, seu interesse e sua atividade, num constante processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos por meio das diferentes linguagens artísticas.

No trabalho com a Educação Infantil é fundamental que o professor saiba identificar as necessidades das crianças e selecionar os elementos culturais dos quais elas precisam se apropriar para se humanizarem. Essa defesa impactará a maneira como ele organizará o

ambiente e as vivências das crianças para responder a essas necessidades de conhecimento e para, ao mesmo tempo, criar outros desejos de saber, de conhecer mais, de experimentar, apreciar, produzir, compartilhar as descobertas e conquistas – que são necessidades humanizadoras²⁰.

Para Ostetto (2010), as práticas pedagógicas afetas à Arte apresentam-se ainda muito centradas na realização de tarefas para a concretização de um produto determinado e não na vivência de um processo cultural de apropriação, produção e expressão de linguagens. Seguir sempre um modelo, percorrendo passos prescritos em um modo de fazer, estereotipando resultados, são ações que não revelam à criança uma forma ideal de relação com a cultura. Nesse sentido, é importante destacar que todas as ações pensadas e executadas pelo professor no trabalho com a criança, bem como a sua relação pessoal com a cultura, são referências para o desenvolvimento cultural dela e, em especial, para a orientação da sua conduta.

Tais afirmações remetem à importância da compreensão teórica desses conceitos pelo professor a fim de que ele realize ricas e diversificadas escolhas didáticas em relação aos conteúdos e suas formas de trabalho, capazes de deflagrar a atividade infantil e provocar o amplo desenvolvimento cultural das crianças.

Ao apontar o objetivo da educação de produzir a humanização em cada criança pelo trabalho com a Arte e com outros elementos da cultura, Barroco (2008, p. 144-145) afirma ser necessário

[...] considerar que, vinculado aos conceitos, costumes, ao modo de utilizar objetos, a linguagem, etc., a criança aprende valores, sentimentos, modos de pensar, formas de se expressar e, como este é um processo ativo, também, neste mesmo tempo, desenvolve-se a memória, a atenção, a regulação consciente da conduta, com o máximo desenvolvimento de suas funções cognitivas, afetivas e sociais.

A compreensão desse máximo desenvolvimento da criança em contato com as formas mais desenvolvidas de objetivação humana – como as relacionadas à Arte, cultura materializada – permite-nos ressaltar a necessidade de as formas mais elaboradas de comunicação oral e de relacionamento interpessoal também constituírem-se parte da rotina das crianças nas escolas de Educação Infantil.

Destacamos o estabelecimento da comunicação oral com as crianças a partir das formas ideais de fala dos adultos que com ela convivem e se relacionam. Se, pelo aporte da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que a criança não desenvolve as formas mais

²⁰ Com referência à Teoria Histórico-Cultural, entendemos por necessidades humanizadoras aquelas que potencialmente conduzem o indivíduo à realização de suas máximas possibilidades, em contraposição às necessidades cotidianas relacionadas à subsistência ou às necessidades de consumo, por exemplo.

elaboradas se estas não estiverem presentes no meio desde o início, sua convivência com um modelo simplificado de fala não provocará avanços significativos no desenvolvimento de sua linguagem.

Assim, na escola, a comunicação do professor e dos demais educadores com as crianças deve contemplar toda a riqueza de possibilidades da língua, com um bom vocabulário, frases gramatical e sintaticamente estruturadas, sem artificialidade. É essa forma desenvolvida que exercerá influência sobre a forma primária, guiando o desenvolvimento da fala da criança para alcançar aquela forma que deve aparecer no final desse processo, como resultado dele (VIGOTSKI, [1935] 2010).

Tais ideias permitem afirmar, então, que, nas práticas da Educação Infantil, não há espaço para palavras pronunciadas de forma infantilizada, modificadas tal como a criança as pronuncia, nem para longos períodos de silêncio, sobretudo no trabalho com os bebês ou para uma comunicação reduzida a frases simples, palavras de ordem – “não”, “pare” – e elogios esvaziados aos comportamentos considerados adequados, com o objetivo de reforçá-los – “parabéns”.

Em se tratando do relacionamento entre todos os adultos da escola – professores e demais funcionários – e deles com as crianças, é essencial que as formas mais elaboradas de convívio social e relação interpessoal também estejam presentes no cotidiano das crianças, sendo parte importante do currículo.

As ações dos adultos para com as coisas e as pessoas e suas atitudes entre si e com as crianças tornam-se referência para a formação da personalidade delas. A maneira como diariamente é feito o acolhimento da criança, como ela é ouvida e atendida em suas necessidades, como os adultos chamam sua atenção quando necessário e como resolvem uma situação de conflito, além das formas de diálogo e relacionamento entre os adultos, que a criança presencia diariamente, são algumas das práticas educativas na Educação Infantil que compõem o currículo da escola, constituindo modelos de ação que podem ou não estar a serviço da educação humanizadora que almejamos. Isso implica a valorização das ações do professor e de todos os adultos que fazem parte da escola, bem como a conscientização desses profissionais sobre as implicações da conduta de cada um deles no trabalho com a especial fase da vida da criança que compreende a Educação Infantil, quando inteligência e personalidade estão em intensa formação.

Por esse prisma, é fundamental que nas práticas educativas das escolas infantis estejam presentes diversificadas experiências sociais em suas formas ideais que contemplem a cooperação, o respeito à diversidade, a atenção à necessidade do outro, a solidariedade, o

altruísmo, o compromisso com a justiça e com o bem comum, enfim, o conjunto de valores que orientam a atitude do indivíduo para com as pessoas e as coisas.

Mello (2007) destaca que as experiências promovidas no coletivo das crianças, considerando tais elementos, constituem a base para as relações morais mais complexas que acontecerão posteriormente.

Concordamos com Chaves et al. (2014, p.130) que, se os mais variados recursos – materiais e simbólicos – forem utilizados intencionalmente pelos professores nos espaços em que educam as crianças, eles serão

[...] referência e modelo para uma infância que, nesta sociedade capitalista, tem conhecido tão somente a miséria. Rotineiramente, testemunhamos crianças e adultos que não alcançam condições mínimas de dignidade, forma bruta que se manifesta, em muitos casos, nas condições de estudo e trabalho de professores em unidades escolares de todo o território brasileiro; condição que impede de efetuar práticas pedagógicas mais consequentes em favor de uma educação para a autonomia e a valorização das potencialidades humanas.

Assim, reiteramos o papel da escola na oferta de condições para que a cultura humana em suas máximas elaborações esteja presente no cotidiano educativo das crianças de forma sustentada e contínua.

Insistimos também, de maneira muito especial, no papel do professor. Enfatizamos sua necessária intencionalidade nas escolhas metodológicas que faz, guiando-as pelos objetivos e princípios educativos para a consecução de uma educação formadora de novos homens:

[...] os seus princípios, os seus fins e os conteúdos que [a educação] veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam e determinam seu caráter reacionário ou revolucionário [contribuem] para gerar e mudar qualitativamente as atividades psicológicas superiores dos alunos. (BARROCO, 2008a, p. 103).

Para isso, o professor, além de selecionar e organizar criteriosamente os elementos da cultura mais elaborada a serem apropriados pelas crianças por meio da atividade, tem o papel de continuamente orientar suas ações pedagógicas para criar nelas necessidades mais elevadas e mais complexas, extrapolando o limite das necessidades elementares, ligadas à sobrevivência, por meio da apropriação do conhecimento científico, da arte e da filosofia (FERREIRA; DUARTE, 2011).

As necessidades humanizadoras de conhecer, aprender, conviver, criar, fruir, apreciar, expressar-se por meio de diferentes linguagens, foram histórica e socialmente criadas e desenvolvidas e são ensinadas às novas gerações, ou seja, na ausência dos processos educativos, não acontecem.

Assim sendo, defendemos que, na escola de Educação Infantil, as vivências da experiência social conscientemente organizadas pelo professor contemplem as mais elevadas elaborações do gênero humano, respeitando as formas peculiares de atividade das crianças – o tateio, as atividades com os objetos, a brincadeira, a comunicação entre as crianças e delas com os adultos (MELLO, 2007). Nessa perspectiva, tais vivências oferecem condições para a constante criação e satisfação de necessidades humanizadoras nas e pelas crianças, por meio dos processos de apropriação e objetivação, desenvolvendo sua inteligência e personalidade em patamares cada vez mais complexos.

4.2 A dialética entre objetivação e apropriação na formação humana e o papel da atividade da criança

O dinâmico processo de humanização é resultado da atividade do sujeito nos processos de objetivação e de apropriação dos bens culturais humanos, quando ele toma para si as conquistas sociais postas nos objetos materiais e ideais da cultura, transformando sua inteligência e personalidade.

Ao longo da história, na relação estabelecida com o mundo natural por meio do trabalho, o ser humano modificou a natureza e, nesse processo, transformou-se a si mesmo, e foi também pela realidade transformado, tornando-se humanizado.

Pelo trabalho, força superior de manifestação da atividade humana, o ser humano superou a determinação biológica e criou sua segunda natureza: a social. Nesse processo, transformou elementos naturais em objetos e instrumentos que facilitaram sua vida, criou hábitos e costumes e apropriou-se de conhecimentos, satisfazendo suas necessidades e criando novas, em um contínuo processo que resultou em novas objetivações. Dessa forma, estabeleceu comunicação com outros homens, entrou em cooperação, criou e desenvolveu signos e linguagens elaborando formas materiais e simbólicas de cultura (LIMA, 2001; FACCI, 2004a; BARROCO, 2008b).

Como explica Duarte (2013), no processo de objetivação, a atividade humana é transformada em propriedades dos objetos, sejam eles materiais ou não. Ao se apropriar dos objetos, o sujeito encarna as propriedades humanas neles cristalizadas, que passam a fazer parte dele. Esse processo de apropriação da atividade objetivada transforma as funções psíquicas, alterando a atividade e a consciência do sujeito, gerando nele novas necessidades, capacidades e funções humanas.

As objetivações humanas são, pois, “acúmulo de experiência, síntese de atividade humana” (DUARTE, 2013, p.35) materializada tanto nos objetos, instrumentos, relações e linguagem quanto nas máximas elaborações como a arte, a ciência e a filosofia, que formam o conjunto da cultura humana.

Assim, é na apropriação dessas objetivações da cultura material e intelectual, de acordo com as condições concretas de vida, educação e atividade de cada sujeito, que há desenvolvimento humano. Tal processo deve ser compreendido como desenvolvimento de um ser pertencente ao gênero humano, cujas características – advindas, então, do seu contato com a cultura produzida pelos que o precederam – não se acumulam no organismo, nem são transmitidas biologicamente.

Como enfatizamos anteriormente, pelos pressupostos do materialismo dialético, fundamento da Teoria Histórico-Cultural, a humanização está condicionada à história social humana constituída pela dialética entre os processos de objetivação e de apropriação e não às leis biológicas e genéticas (LEONTIEV, 1978; DUARTE, 2013).

Nas crianças, o processo de humanização acontece de forma concomitante com o biológico que se configura nas dinâmicas de crescimento e desenvolvimento orgânico. Dessa maneira, os processos de desenvolvimento cultural e natural coexistem e estão inter-relacionados de tal forma que há estruturas do sistema nervoso que, para serem formadas, dependem da atividade e das aprendizagens realizadas pela criança (VYGOTSKI, 1995; DUARTE, 2013).

Ao compreendermos, assim, que a pessoa torna-se humana por sua atividade, apropriando-se do mundo social e objetivando-se nele, o que possibilita a reorganização de sua inteligência e personalidade em níveis cada vez mais complexos, reafirmamos a essencialidade da atividade da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

Para a Teoria Histórico-Cultural, podem ser considerados como atividade apenas aqueles processos que satisfazem uma necessidade especial do ser humano em sua relação com o mundo. À atividade estão ligadas experiências psíquicas, que envolvem emoções e sentimentos, governadas pelo objetivo da atividade da qual fazem parte (LEONTIEV, 2014a).

Em atividade, a criança se orienta por um sistema de motivos – permeado por emoções e sentimentos – que a levam a perseguir um objetivo para satisfazer sua necessidade. Essa necessidade é, então, a fonte dos motivos que caracterizam a atividade da criança.

Como exemplo, podemos pensar em uma criança que produz um desenho, motivada pela necessidade de se expressar. Ela está em atividade. O mesmo não é possível afirmar no

caso da criança desenhar para cumprir uma exigência pedagógica definida pela professora, estando motivada por finalizar logo a tarefa para poder brincar livremente no parque. No primeiro caso, o motivo que leva a criança a desenhar pode ser, por exemplo, a necessidade de expressar sua inédita visita ao zoológico com a família para comunicar essa experiência aos colegas. Se esse motivo está diretamente relacionado ao objetivo proposto pela professora, que poderia ser compor um jornal com as notícias sobre o fim de semana dos colegas da turma, a criança estará em atividade. Desta forma, quando a criança entende o objetivo do que lhe é proposto e age motivada por esse objetivo, pode atribuir um sentido ao que faz, colocando-se em atividade.

Podemos compreender, então, que a aprendizagem da criança depende de sua atividade na relação que estabelece com o meio cultural. Isso significa que, para aprender, a criança precisa ser tocada por uma necessidade, que deflagre um motivo para sua ação e possibilite a atribuição de sentido ao objeto de sua aprendizagem.

Esse diálogo estabelecido entre a criança e a cultura requer sua participação ativa na vida escolar, como sujeito de sua aprendizagem. Isso implica a ação receptiva do professor, dando voz e vez à criança e a ação mediadora desse profissional, criando novas necessidades capazes de colocá-la em atividade para aprender e desenvolver sua inteligência e personalidade de forma cada vez mais sofisticada.

Nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, ao lado da atividade da criança sobre o meio, é preciso considerar também a influência que este exerce sobre ela.

Vigotski ([1935] 2010) afirma que a vivência da criança determina o tipo de influência que o meio tem sobre o desenvolvimento psíquico dela. Para esse autor, a vivência – do russo: *pereživánie* – deve ser entendida não como algo apenas experimentado, mas como uma experiência que provoca sensações e impressões, sendo trabalhada psiquicamente pela criança. Desta forma, não é um componente qualquer do meio, tomado por si só, sem referência à criança, que exercerá influência sobre ela, mas é “o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (Vigotski, [1935] 2010, p. 684). Conforme o autor:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia, está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós

sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI [1935] 2010, p. 686, grifos no original).

A criança, então, é ativa na relação com o meio, significando os elementos da cultura enquanto se apropria deles por sua vivência, com suas experiências emocionais. Conforme a criança cresce, as situações e os acontecimentos interpretados por sua vivência assumem significado diferente para ela. Isso porque, em seu processo de desenvolvimento orgânico e cultural, a criança se modifica e, conseqüentemente, altera sua relação com os elementos do meio, modificando o sentido que atribui às coisas e sua atitude frente a elas. Desta forma, o meio também passa a influenciá-la de forma diferente.

Mello (2011) ajuda a compreender que a vivência, sendo uma experiência emocional da criança, depende do sentido que ela atribui àquilo que vive, de como ela compreende, havendo, portanto, em seu desenvolvimento, uma relação entre os aspectos cognitivo e afetivo. A autora alerta para a incorreta compreensão, comum no meio educacional, dessa relação entre cognitivo e afetivo no processo de aprendizagem, destacando o significado não cotidiano da palavra *afetivo*: aquilo que afeta a criança, que a provoca, que desperta seu interesse, em contraposição ao seu significado comum – a relação carinhosa entre professor e aluno. Um objeto ou situação – uma vivência – afeta a criança dependendo do significado que esse elemento assume para ela, de como ela o compreende e de qual sentido lhe atribui.

Como vimos em Leontiev (1978), a aprendizagem depende dessa “afetação”, capaz de provocar na criança uma necessidade de conhecimento guiada por um motivo coerente com o objetivo para o qual ela dirige sua ação, colocando-a em atividade.

Nesse sentido, ressaltamos o pensamento de Vygotski (1995) de que a atividade da criança deve ser a base do processo educativo e, a partir dessas ideias, deduzimos outra implicação pedagógica a ser considerada na elaboração e concretização do currículo na Educação Infantil: *a importância da promoção de vivências capazes de criar nas crianças necessidades humanizadoras e de provocá-las à atividade.*

Nessa perspectiva, trazemos para nossa reflexão os processos de ensino da matemática, da leitura e da escrita na Educação Infantil à luz de elementos da Teoria Histórico-Cultural, buscando a superação das práticas engessadas e sem significado relacionadas a esses objetos culturais complexos.

Tomemos um conhecimento matemático, a aritmética, por exemplo. A criança pode ser envolvida em práticas educativas na Educação Infantil, vivenciando ou presenciando situações que requeiram a operação lógica de quantidades. A contagem dos colegas da turma

e o registro do numeral correspondente (pelo professor, atuando como escriba, ou pela criança) para informar a merendeira sobre quantas refeições precisarão ser servidas é uma atividade que, com função social, tem potencial para afetar a criança, criando nela a necessidade da ação e um motivo coerente para agir. Assim, a criança atribui sentido ao que vivencia e orienta sua ação para a satisfação da necessidade que foi criada. Estando em atividade – com sua ação motivada pela necessidade de informar corretamente a quantidade de crianças para a funcionária responsável pelo preparo da comida, que é o objetivo para o qual ela orienta a ação –, a criança vai se apropriando desse conhecimento social, aprendendo e se desenvolvendo.

Outras práticas podem ser proporcionadas na Educação Infantil como atividades geradoras de necessidade, motivo e sentido na criança, em oposição às práticas de repetir e desenhar a sequência numérica ou, ainda, ligar os numerais associando-os a conjuntos com as quantidades de elementos correspondentes, citando apenas alguns exemplos. Erroneamente denominadas de atividades, tais práticas são, infelizmente, ainda comuns aos professores, que, por meio delas, julgam estar desenvolvendo o pensamento matemático nas crianças.

Pensemos também nas práticas escolares envolvendo a leitura e a escrita, habilidades culturais tantas vezes destituídas de sua função social no interior dos processos pedagógicos.

A simplificação dos processos de leitura e de escrita com o entendimento, compartilhado entre família e escola, de que a introdução precoce e sistemática da criança nessas práticas amplia as possibilidades de sucesso dela na escola e na vida, afasta a possibilidade da criação de necessidade, motivo e sentido para a aprendizagem da criança (MILLER; MELLO, 2008).

Ensinadas mecanicamente, tais práticas exigem grande esforço por parte do professor e da criança, enfatizando a técnica em prejuízo do uso da linguagem viva que cria e satisfaz necessidades reais (VYGOTSKY, 1995).

Se aprender envolve a atividade da criança, o reconhecimento das letras com as quais nada se lê e os exercícios motores para desenhá-las no papel são práticas incapazes de provocar sentido e motivo para aprender. Com essas práticas, a escola se firma como um lugar de trabalho árduo e sem significado, distanciando-se dos processos reais de comunicação e expressão.

Leontiev (1978) enfatiza que o sentido atribuído pela criança a um objeto ou situação não é ensinado, mas *educado* como produto das relações reais estabelecidas com o conhecimento. Vénguer (1986, p.31) complementa essa ideia com a defesa de que os motivos são criados socialmente “como resultado de todas as condições de desenvolvimento e de

educação da criança, de sua vida em sociedade e do lugar que ela ocupa entre as demais pessoas”.

Assim, só ao proporcionar vivências com função social, que estimulem a participação ativa da criança como sujeito e não elemento passivo do processo educativo, o professor poderá cumprir sua função de provocar nela necessidades humanizadoras que a coloquem em atividade na apropriação da cultura, promovendo seu desenvolvimento psíquico.

Mello (2005) defende que as atividades de escrita não constituem o primeiro passo a ser dado pelo professor no ensino dessa habilidade especificamente humana, mas as possibilidades efetivadas no interior da escola para a provocação da necessidade de expressão da criança. Práticas que permitem seu protagonismo na rotina da escola – como participar do planejamento diário, podendo sugerir atividades, discutir temas do seu interesse, avaliar o dia vivido, estabelecer com o grupo os combinados que organizarão suas ações com vistas ao bem comum, partilhar a resolução dos problemas cotidianos – são alguns exemplos de atividades significativas que estimulam o desejo de expressão da criança.

Essa necessidade de expressão também é exercitada quando é dada a ela a possibilidade de fazer algo por iniciativa própria, podendo fazer suas escolhas, viver as experiências e depois relatá-las aos colegas. Dessa forma, é fundamental que o professor valorize o tempo livre no planejamento diário e organize os espaços da escola – não só a sala de referência da turma, mas também os corredores, o pátio, o refeitório –, tornando-os atrativos, desafiadores, convidativos, provocadores da atividade espontânea da criança. Significa dizer que a ela possam ter garantidos espaços e tempos configurados para provocar seu interesse e permitir que, de forma autônoma e livre, tenha acesso a diversos materiais e possa escolher, explorar, levantar e testar hipóteses, brincar, descobrir, se apropriar e se expressar por meio de diferentes linguagens.

A oferta dessas possibilidades para a atividade livre da criança compreende tanto a exploração individual como a coletiva em parceria com colegas coetâneos e de diferentes idades. Essa interação favorece a comunicação e a expressão, além da cooperação entre as crianças, aprendendo com os colegas mais experientes, podendo contar sempre com a postura atenta e disponível do educador, responsável por organizar e mediar esses processos.

Assim, no cotidiano da Educação Infantil, enquanto vivem diversas experiências significativas intencionalmente planejadas pelo professor, as crianças podem conviver com situações reais de leitura e produção escrita capazes de criar nelas a necessidade de utilização dessas habilidades culturalmente desenvolvidas.

As necessidades, por exemplo, de escrever para expressar sentimentos, comunicar ideias, informar ou auxiliar a memória e de ler para conhecer o pensamento de outra pessoa, se informar ou saber mais, são a fonte de motivação da criança para dar sentido e se apropriar dessas aprendizagens, desenvolvendo suas funções psíquicas, o que – é sempre importante lembrar – de forma espontânea, não aconteceria.

As bases para o aprendizado da leitura e da escrita encontram-se nas atividades que lidam com signos, representando o que não está presente, como o desenho e o faz de conta. Garantidas na Educação Infantil, a atividade principal – que dos 3 aos 6 anos é o faz de conta – e as atividades produtivas a ela associadas como o desenho, a pintura, a modelagem, dentre outras, são importantes para o desenvolvimento tanto da função simbólica quanto do controle da vontade e da conduta, aprendizagem fundamental que dá nova dimensão à ação da criança no seu processo de humanização.

Nessa perspectiva, não há espaço para as propostas educativas mimeografadas ou apostiladas, engessadas nas mesas escolares, estagnadas na fala do professor e recortadas da vida em movimento. São práticas que valorizam a aquisição pontual de conteúdos, conceitos e capacidades, ensinados de forma isolada e artificial, antecipando as formas do Ensino Fundamental com o desejo de acelerar o desenvolvimento intelectual da criança. Sem considerar os contextos e situações concretas de aprendizagem, sem contemplar a necessidade e a vivência – elementos que dão sentido ao que é ensinado – além das especiais formas com as quais a criança, por meio de sua atividade, se relaciona com o conhecimento e aprende, essas práticas não encontram fundamento na teoria Histórico-Cultural e nem lugar na Educação Infantil.

Tais propostas empobrecem o desenvolvimento da criança e desconsideram a infância como tempo privilegiado de formação intensa de sua inteligência e personalidade na apropriação, em níveis cada vez mais complexos, das qualidades emocionais e intelectuais humanas postas no meio e nas atividades sociais.

4.3 A mediação do professor no processo de desenvolvimento humano

Vimos que a aprendizagem da criança, condição para seu desenvolvimento humano, depende da atividade dela sobre o mundo, nos processos de apropriação e objetivação da cultura, que impulsiona o desenvolvimento cada vez mais sofisticado de suas funções psíquicas.

Desde que nasce, a criança pode aprender e se desenvolver por meio das relações sociais, ações estas que se encontram submetidas à lei geral do desenvolvimento humano formulada por Vigotskii (2014). Por essa tese da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico da criança se dá a partir das vivências sociais nas quais ela interioriza as ações externas, que estão postas nas atividades coletivas. Nas palavras do autor:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 2014, p. 114).

Assim, no decorrer de seu desenvolvimento, com a mediação do outro, a criança vai se apropriando da cultura humana e transformando em aquisição interna, em uma função da sua personalidade, o que era, no início, uma forma externa de interação com o meio e com o outro. Para elucidar essa premissa, Vigotski ([1935] 2010) cita o processo de desenvolvimento da fala na criança, que, em sua fase inicial, caracteriza-se como uma ação exterior, um meio de contato dela com os outros, mas que, progressivamente, passa a ser uma função interior, sem a qual o raciocínio da criança não existiria.

Leontiev (1978, p. 272) reitera a importância da relação com a cultura por meio das outras pessoas:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”²¹, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (grifos do autor).

Com base nesses ensinamentos, ratificamos que a humanização é um processo educativo, pois não é dada pelo desenvolvimento orgânico da criança nem pela relação direta entre ela e um objeto ou situação, mas por seu desenvolvimento cultural, em relações mediadas socialmente por parceiros mais experientes – os adultos ou as crianças mais velhas (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2006).

Duarte (2013) ressalta que esse processo educativo acontece em diversos tipos de prática social e não apenas na prática escolar, porém, neste trabalho que se propõe a discutir o

²¹ A expressão “órgãos da sua individualidade” foi usada por Marx em sua obra Manuscritos econômico-filosóficos escrita em 1844.

currículo na Educação Infantil, nos detemos à mediação realizada pelo professor, que, intencionalmente direcionada à apropriação, pelas crianças, das formas mais desenvolvidas de objetivação do gênero humano, promove o amplo desenvolvimento humano delas.

Sendo o criador de mediações intencionais entre a criança e o objeto de sua aprendizagem buscando o amplo desenvolvimento infantil, o professor, num trabalho colaborativo, “apresenta os conhecimentos historicamente construídos, orienta acerca dos modos de ação com os objetos, dirige a atividade realizada pela criança e cria novos motivos e necessidades humanizadoras nas novas gerações” (LIMA, 2001, p. 59).

Essas premissas reafirmam a essencialidade do papel mediador do professor para o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança que acontece na relação dela com a cultura. Como explica Mello (2006, p. 197), a mediação do professor

[...] não substitui a criança em sua necessária atividade, mas propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história.

Nesse processo de desenvolvimento humano, é necessário que as ações pedagógicas intencionalmente elaboradas e executadas pelo professor contemplem atividades e desafios que lancem a criança para além daquilo que ela já sabe, do que já domina. Para isso, é igualmente importante conhecer tanto as necessidades que a criança traz quanto as habilidades, capacidades e aptidões alcançadas por ela em seu desenvolvimento – a chamada zona de desenvolvimento real. Esse conhecimento se constituirá apenas no ponto de partida do trabalho do professor para alargar as possibilidades das crianças, pois “um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (VIGOTSKII, 2014, p.114). É no espaço entre o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e o nível que ela pode atingir – primeiro com a ajuda do outro e depois de forma independente – que se situa a ação mediadora do professor.

Assim, para estar a serviço de uma educação geradora de potencialidades humanas na criança, o ensino deverá incidir na zona de desenvolvimento próximo, que compreende aquele desenvolvimento que está a ponto de acontecer, envolvendo a ação mediadora do professor ou de outros adultos e crianças mais experientes. Isso exige que o ensino possa expandir os horizontes de possibilidades e realizações da criança, criando nela novas necessidades humanizadoras que levarão ao aperfeiçoamento de seu desenvolvimento psíquico. Agindo na zona de desenvolvimento próximo da criança, o ensino pode dirigir o desenvolvimento de

suas faculdades especificamente humanas. Para Vigotskii (2014), este é o bom ensino: o que se adianta ao desenvolvimento infantil, fazendo-o progredir.

Quando se faz com a criança tarefas que sejam coerentes com o nível de desenvolvimento alcançado por ela, mas que incidem sobre as possibilidades expressas nos processos mentais que estão em desenvolvimento, as aprendizagens que ela vai fazendo nessas situações colaborativas provocam outros processos de desenvolvimento, preparando-a para aquilo que, mais tarde, terá condições de fazer sozinha. Tais aprendizagens, então, movem o desenvolvimento humano da criança, reorganizando suas funções psíquicas em níveis mais complexos.

Conforme Vigotskii (2014, p. 115):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural aqui expostos, extraímos mais uma implicação pedagógica para a concepção de um currículo na Educação Infantil: *a concretização, pelo professor, de ações mediadoras entre a criança e a cultura, intencionalmente voltadas ao amplo desenvolvimento infantil, que, agindo na zona de desenvolvimento próximo, provoquem o pleno desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.*

Nesse sentido, trazemos o trabalho relativo ao conhecimento sobre o mundo natural e social, apontando as ações mediadoras do professor como elemento primordial para a constituição da identidade e subjetividade da criança.

A identidade da criança se constitui nas relações estabelecidas em diversos espaços, com diferentes pessoas, em contato com as mais variadas manifestações culturais, mediadas pelo professor. Nesse processo, é importante considerar que a criança carrega, ao chegar à escola, as marcas de sua cultura e história, que vão sendo transformadas na relação com outras culturas e histórias, de pessoas próximas e distantes, formando sua subjetividade (FARIA; SALLES, 2012).

Com isso, ao viver experiências, apropriando-se de conhecimentos sobre o mundo natural e social, numa relação humanizadora com o outro, a criança aprende novas formas de ser, estar e agir no mundo. Essa qualidade das relações estabelecidas entre as crianças e os

adultos e delas com outras crianças nos espaços da Educação Infantil deve contemplar valores éticos e de cidadania, bem como o reconhecimento e o respeito à diversidade, fundamentais para a formação de sua identidade.

Como mediador dessas vivências no mundo natural e social, formadoras da identidade da criança, é fundamental que o professor oportunize atividades intencionalmente pensadas para incentivar a curiosidade, o levantamento de hipóteses, a experimentação, o questionamento, a descoberta, a comunicação e a socialização das aprendizagens feitas. Significa que, por sua atividade mediadora, o professor tem a possibilidade de dirigir intencionalmente a atividade da criança sobre o mundo natural e social, agindo na zona de desenvolvimento próximo para provocar nela necessidades humanizadoras de explorar, descobrir, compartilhar, conviver, dentre outras que guiarão sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento humano.

Destacamos a importância da brincadeira da criança na apropriação dos conhecimentos relativos à natureza, sociedade e sua identidade. Sendo a especial forma de relação da criança entre os 3 e 6 anos de vida com o mundo, a brincadeira de faz de conta permite à criança reproduzir as experiências de seu contexto sociocultural, em interação com outras crianças, interpretando suas vivências e reorganizando sua inteligência e personalidade.

Na brincadeira, operando com objetos e representando situações, a criança toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. Assim, a mediação do professor na brincadeira, como ação intencional para a progressiva inserção das crianças na cultura, pode favorecer ricas interações entre elas e delas com os conhecimentos sobre a natureza e a sociedade. Por meio da brincadeira, a criança vai desenvolvendo a consciência sobre o mundo objetivo e tenta “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo”, o que exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade (LEONTIEV, 2014b, p. 121).

Na perspectiva de um currículo baseado em ações mediadoras intencionais por parte do professor, é necessário que suas práticas pedagógicas – fruto de suas intenções educativas pautadas em uma teoria de base e de suas escolhas metodológicas – sejam organizadas de forma a requerer da criança o uso cada vez mais elaborado da imaginação, memória, atenção, linguagem, do pensamento, do autocontrole da conduta, dentre outras; afinal, são as adequadas condições de vida, educação e atividade que conduzem ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995; CHAVES, 2014).

Não há, então, como conceber práticas espontaneístas, que deixam a criança “à própria sorte” em sua relação com a cultura material e intelectual. Tais práticas, baseadas, de forma consciente ou não, nas concepções naturalizantes e/ou reprodutivistas que fundamentam teorias pedagógicas, entendem que o desenvolvimento biológico guiará a aprendizagem da criança, delegando ao professor o papel de facilitador e espectador desse processo.

Pelos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, aprendemos que o professor não é passivo no processo educativo, pois não concebe o desenvolvimento humano como algo dado pela natureza. Seu papel não é apenas prover o ambiente de condições favoráveis à aprendizagem e aguardar passivamente que o desenvolvimento biológico da criança estabeleça a direção e o alcance de seu aprendizado, nem é simplesmente possibilitar o contato dela com as diversas objetivações humanas (ainda que sejam as máximas elaborações), acreditando que sua apropriação possa acontecer na relação direta e instantânea do indivíduo com a cultura.

O professor que tem suas ideias e práticas iluminadas pela concepção histórico-cultural compreende que as atividades e experiências coletivas que proporciona à criança da Educação Infantil são a fonte de desenvolvimento das funções psíquicas dela e que a atividade mediadora dele é imprescindível nesse processo, pois o orienta, sendo modelo de conduta para a criança.

Com Vygotski (1995), então, reafirmamos a essencialidade do papel do professor na condução intencional e afirmativa do processo de formação humana das crianças em suas máximas possibilidades. Isso implica o conhecimento das regularidades do desenvolvimento infantil, a fim de ampliar as possibilidades de sua atividade pedagógica pautada em ações mediadoras intencionais entre a criança e os conhecimentos materiais e intelectuais para a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento psíquico.

Com a intenção de ampliar essas ideias, a seguir nos focamos em reflexões sobre as atividades principais dos períodos do nascimento da criança até o quinto ano de vida.

4.4 Atividade principal: a melhor forma de aprender e se desenvolver em cada idade

A partir das teses da Teoria Histórico-Cultural expostas até aqui, reafirmamos a fundamental importância da educação para o desenvolvimento infantil.

São os processos educativos os responsáveis por enriquecer, com as formas mais elaboradas da cultura humana, o meio onde a criança vive e com o qual interage, provocando

sua atividade e contando com o papel mediador do professor para a (trans)formação de sua inteligência e personalidade, condição para o processo de humanização.

Conforme vimos, Leontiev (1978; 2014a) e Vigotskii (2014) apontam que a natureza social da inteligência e da personalidade é constituída na atividade. Em diferentes etapas da vida, diferentes tipos de atividade governam os modos de agir do indivíduo e deflagram o desenvolvimento das funções psíquicas em cada fase.

Em cada estágio do desenvolvimento há uma forma especial de interação da criança com o meio para apropriar-se da cultura e desenvolver-se. Como afirmam Elkonin (1987) e Leontiev (2014a), em cada idade, uma atividade principal se constitui como a melhor forma da criança se relacionar com a realidade, dirigindo as mudanças mais significativas no seu conhecimento do mundo físico e social e nos processos psíquicos.

Conforme Lima (2001, p. 29-30), na atividade principal, em cada etapa do desenvolvimento infantil,

[...] são apropriados modos de ação, formam-se as necessidades e interesses das crianças, capacidades psíquicas e qualidades da personalidade, mais importantes para cada idade. Cada tipo de atividade proporciona a apropriação e a formação daquelas ações e qualidades psíquicas que são necessárias para a organização e aperfeiçoamento psíquico.

Assim, em determinado período do desenvolvimento da criança, surgem novas formações que não existiam no período anterior e que são o resultado de seu desenvolvimento orgânico e das vivências que ela teve até então, uma vez que as funções psicológicas superiores – a memória, a linguagem, a imaginação, o pensamento, dentre outras – não se desenvolvem todas ao mesmo tempo e nem de forma natural.

Essas novas formações, ao final de cada idade, constituirão uma nova situação de desenvolvimento, formando, na criança, necessidades psíquicas específicas; ou seja, as neoformações serão a base sobre a qual uma nova etapa se iniciará, dirigindo a conduta da criança na relação dela com o meio e com ela mesma (MELLO, 2007).

Dos estudos de Elkonin (1987) e Mukhina (1995), conhecemos os principais momentos de desenvolvimento do indivíduo, cada um constituído pela atividade principal que governará as mais importantes mudanças em seus traços psicológicos: a comunicação emocional direta do bebê, a atividade objetual manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional. Pela natureza deste estudo, nós nos detemos nos 3 primeiros estágios de desenvolvimento, que correspondem à idade da criança na Educação Infantil.

A comunicação emocional direta do bebê com o adulto, aquele que assegura sua sobrevivência, é a atividade principal do primeiro ano, iniciada já nas primeiras semanas de vida. Tal atividade é a base para a formação das ações sensório-motoras de manipulação, que se apoiam nos reflexos não condicionados, e dos sentimentos sociais mais complexos, que nascem nos primeiros recursos dos quais o bebê se utiliza para a comunicação com os adultos, como o choro e o sorriso, buscando manifestar suas sensações e se comunicar (FACCI, 2004).

A adaptação do organismo da criança às condições externas impostas por seu nascimento é assegurada por meio dos reflexos como os de orientação, de sucção, de preensão, dentre outros. Por meio desses mecanismos inatos, as necessidades orgânicas de alimentação, respiração e regulação da temperatura são satisfeitas, garantindo a sobrevivência da criança, mas não o seu desenvolvimento psíquico. As bases desse desenvolvimento estão nas novas necessidades que a criança experimenta (de mover-se e relacionar-se, por exemplo), dependendo das condições de vida e de educação às quais está submetida (MUKHINA, 1995).

Assim, o desenvolvimento psíquico do bebê não é garantido nem pela satisfação de suas necessidades orgânicas, nem pela maturação cerebral, mas por sua relação com o adulto. Nesse sentido, Mukhina (1995, p.80) afirma que

o produtor e, ainda mais importante, o organizador das impressões audiovisuais necessárias para a formação normal do sistema nervoso e dos sentidos da criança é o adulto. O adulto aproxima o objeto da criança, inclina seu rosto, fala com ela, e assim fazendo incentiva suas reações de orientação.

O adulto é também o responsável por criar o desejo de comunicação na criança – sua primeira necessidade social – quando, na sua relação com ela, emite palavras em tom carinhoso, sorri ou apresenta algum objeto que lhe chame a atenção, por exemplo. Elkonin (1960) afirma que a relação insuficiente com o adulto, na provocação de reações emocionais positivas na criança, acarreta atraso na formação de suas conexões nervosas.

Nesse processo interativo entre criança e adulto no primeiro ano de vida, o mundo material vai sendo apresentado a ela. O adulto chama a atenção da criança para os objetos, revela formas de manipulá-los, estimula a criança a agir, orienta seus movimentos, e todas essas ações são permeadas pelo uso da linguagem, que vai criando nela a necessidade e o desejo de se comunicar.

Assim, o primeiro ano de vida da criança é marcado por grandes conquistas em seu desenvolvimento sensório-motor (ver, escutar e dirigir o movimento das mãos), na manipulação mais simples dos objetos e na assimilação da linguagem, capacidades que

ampliam o contato dela com o mundo de forma cada vez mais complexa, provocando a (re)organização de sua inteligência e personalidade.

É fundamental destacar que o êxito do desenvolvimento da criança na assimilação da “conduta psíquica inicial própria do homem” só é possível por meio da atividade do adulto, que, voltando sua constante atenção para ela, a incentiva a agir, organizando suas experiências e seu comportamento (MUKHINA, 1995, p. 103).

Os saltos qualitativos no desenvolvimento da criança, no seu primeiro ano de vida, possibilitam novas conquistas na primeira infância: o domínio de seus movimentos e a expansão das possibilidades de deslocamento e orientação no espaço por meio do andar trazem crescente autonomia; a aquisição da linguagem amplia e qualifica a relação dela com adultos, com outras crianças e com o mundo; o progressivo controle da conduta conduz à observação de regras de comportamento social.

Dentre essas importantes apropriações, a descoberta da função social dos objetos traz nova forma de relação com eles e inaugura a atividade principal desse período, a chamada atividade objetal manipulatória, marcada pelo crescente interesse da criança em compreender os significados e objetivos das ações dos adultos. Mais uma vez é importante destacar a necessária mediação do adulto nesse processo, indicando à criança para quem serve cada objeto social e culturalmente criado, uma vez que a simples manipulação deste – principal característica da atividade anterior – não é suficiente para revelar a ela a função do objeto.

Assim, progressivamente, a criança vai dominando as ações com os objetos para atingir fins determinados, apropriando-se das capacidades humanas neles cristalizadas, o que promove seu desenvolvimento psíquico. Nesse processo, é fundamental a orientação do adulto, demonstrando a ação, dirigindo a mão da criança ao pegar uma colher para com ela levar um alimento à boca, por exemplo, e chamando a atenção dela para o resultado produzido por sua ação.

Segundo Martins (2010), a complexificação do pensamento da criança nessa fase, decorrente do desenvolvimento da linguagem simbólica e do aprimoramento das funções psicológicas superiores, faz com que suas ações passem a ser orientadas por motivos – simples no início, mas cada vez mais complexos em decorrência do desenvolvimento da consciência – que se configuram como formas embrionárias de atividade.

Por volta dos três anos, período que marca o final da primeira infância, surge outro tipo de atividade principal que determina mais um significativo avanço no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. Já compreendendo a função social de muitos objetos, a criança passa a atribuir novas propriedades a eles, empregando-os de forma

autônoma nas suas ações e interações com o mundo social, por meio da brincadeira de faz de conta, também denominada jogo de papéis.

Por meio da brincadeira, forma privilegiada de aprendizagem infantil entre 3 e 6 anos, aproximadamente, a criança apropria-se da cultura, operando com objetos que são utilizados pelos adultos, tomando consciência deles e das ações com eles realizadas, as quais ela ainda não pode dominar – como dirigir um carro, por exemplo. Leontiev (2014b) explica que, por meio desse jogo, a criança se esforça para agir como adulto tanto com o que lhe é mais próximo quanto com o que é mais amplo. Assim, é na atividade lúdica, no jogo de papéis, que a criança reproduz as relações sociais e de trabalho, comunicando-se e convivendo com o adulto, resolvendo a contradição entre a necessidade de conhecer os objetos do mundo – tal como os adultos fazem – e os limites que lhe são impostos para reproduzir tais ações. Nesse processo, modelando as relações da criança com o mundo social, tal como explica Elkonin (1987), o jogo influencia seu desenvolvimento psíquico e a formação da sua personalidade.

Esse autor (ELKONIN, 1987, p. 93) reafirma uma das características do jogo, fundamentais para o desenvolvimento infantil: “através do jogo, o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, é introduzido em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto”.

Desta forma, representando diferentes papéis no jogo, a conduta da criança precisa ser controlada conforme as regras sociais daquele papel representado, o que a ajuda a iniciar um processo de reflexão – comparando seu comportamento na brincadeira com um modelo –, assimilando outras formas de ser e organizar sua conduta, desenvolvendo seu pensamento e sua consciência (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

O fundamental papel do professor, nessa especial fase do desenvolvimento psíquico da criança, traduz-se no constante enriquecimento do conhecimento da criança sobre a realidade, na organização dos espaços e tempos para a brincadeira e nas intervenções que ampliem as propostas e os olhares das crianças para a atividade humana nas relações sociais. Concordamos com Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 102) na afirmação de que

o desafio proposto à Educação Infantil, que tem como pressuposto o jogo como atividade-guia da criança, é ampliar o conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana, para que esses conhecimentos transformem-se em matéria prima para o jogo infantil.

A partir do exposto, compreendemos que, em cada idade, há regularidades no desenvolvimento infantil que trazem especificidades relacionadas às formas da criança se relacionar com o meio e aprender. Vygotsky (1996) ensina que o melhor momento para o

educador intervir no desenvolvimento da criança, fazendo-o avançar, é quando uma determinada função está se formando.

Zaporozhets (1987) também salienta que “os métodos de educação se estruturam em correspondência com as particularidades psicofisiológicas da idade pré-escolar” e chama a atenção para a organização das ações pedagógicas que devem contemplar as formas pelas quais a criança melhor aprende e se desenvolve na idade que compreende a Educação Infantil: “o ensino dos pré-escolares não se realiza sob a forma da tradicional lição escolar, mas sob a forma do jogo, da observação direta e prática, de diferentes tipos de atividade prática, plástica” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 246).

Desta forma, é imprescindível que *o professor conheça as regularidades e especificidades do desenvolvimento infantil e as considere em seu fazer pedagógico a fim de promover vivências que contemplem o acesso da criança ao conjunto da cultura humana e que, de fato, estejam em sintonia com sua atividade principal em cada idade para poder efetivamente contribuir com a formação e o desenvolvimento máximo das funções psicológicas especificamente humanas*. Esta é mais uma implicação pedagógica para a composição de um currículo promotor de pleno desenvolvimento humano na Educação Infantil, alicerçado no acesso das crianças ao conjunto das riquezas culturais produzidas ao longo da história da humanidade.

Como buscamos destacar ao longo do trabalho, trata-se de oferecer condições de aprendizagem, na Educação Infantil, de conhecimentos afetos às Artes, às Ciências e à Linguagem, essenciais à plenitude do desenvolvimento cultural das crianças desde a mais tenra infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivados pela necessidade de superação das práticas pedagógicas fragmentadas, associadas às orientações próprias do Ensino Fundamental, ainda comuns no trabalho com as crianças de até 5 anos, e pela importância da clareza do papel da educação no desenvolvimento humano, propusemo-nos, neste trabalho, a responder a questão: Quais as implicações pedagógicas das proposições da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos o Currículo na Educação Infantil?

Para tanto, iniciamos o trabalho fazendo um levantamento bibliográfico em fontes digitais, buscando conhecer aspectos da produção teórica na área. Nesse processo, a relevância de nosso estudo tornou-se ainda mais clara diante do pequeno número de materiais localizados – a partir dos critérios que estabelecemos –, apontando a necessidade de ampliação das discussões a respeito dessa temática. Apoiamo-nos também em obras de nosso acervo bibliográfico pessoal e outras localizadas em bibliotecas de instituições de Ensino Superior, que ampliaram a reunião de títulos, contribuindo para a elaboração desta dissertação. Esses e outros elementos que configuram os percursos metodológicos da pesquisa foram apresentados na Seção 2.

A Seção 3 trouxe uma retrospectiva histórica das principais leis e documentos oficiais publicados no Brasil no campo da Educação Infantil e apresentou aspectos conceituais do currículo em geral e do currículo na Educação Infantil, constituindo o pano de fundo para a apresentação de conceitos da Teoria Histórico-Cultural fundamentais à compreensão do processo de humanização das crianças.

Pela referida retrospectiva traçada, podemos afirmar que já não é recente em nossa legislação – e também nos estudos e pesquisas relacionados à área –, o reconhecimento da Educação Infantil como importante etapa educativa da vida das crianças de até 5 anos, haja vista uma história de quase duas décadas contadas a partir da promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996a), na qual essa etapa do ensino passou a ser a primeira da Educação Básica.

Não obstante, ainda vemos, em muitas práticas educativas nas escolas infantis, as marcas da histórica vinculação da Educação Infantil à assistência social, tendo como único objetivo o cuidado das crianças de até 3 anos, e das pré-escolas educando, com fins preparatórios para o Ensino Fundamental, as crianças de 4 a 6 anos.

Essas marcas – do cuidado dissociado da educação e desta com viés escolarizante, pautada em práticas típicas do Ensino Fundamental – persistem, apesar de tudo o que a

ciência tem nos revelado sobre a importância da educação para a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança desde bebê e dos avanços legais obtidos nas últimas décadas, dos quais destacamos a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c). Como documento mandatório, as DCNEI devem orientar a organização de todas as instituições de Educação Infantil do país, sejam elas públicas ou privadas; porém, pesquisas na área e nossa experiência tanto no interior das escolas como no trabalho de formação de professores revelam o desconhecimento desse importante material por parte dos educadores em geral. O documento, que incorpora importantes contribuições teóricas sobre o conceito de criança, de aprendizagem e desenvolvimento e sobre o fundamental papel do professor nesse processo, também é indicado no texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015)²² como referência para a elaboração desta.

No decorrer do trabalho, apontamos a necessidade de sólida formação inicial e continuada dos professores como fator primordial para uma prática consciente, pautada na clareza de seu papel, no trabalho educativo para a formação da inteligência e personalidade das crianças e na realização de escolhas curriculares e metodológicas coerentes com o objetivo humanizador da educação.

Cumprindo nosso objetivo de pesquisa, buscamos compreender conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e deles deduzir implicações pedagógicas para a organização de um currículo na Educação Infantil voltado ao amplo desenvolvimento das funções psíquicas superiores – a memória e a atenção voluntárias, as formas sofisticadas de percepção, os sentimentos, a imaginação, a linguagem, o pensamento lógico, o controle da conduta, dentre outras –, compondo o conjunto de capacidades humanas que não se desenvolvem naturalmente, mas sim socialmente, e que, de forma espontânea, sem um ensino intencional, não atingem suas máximas possibilidades. Foi o que apresentamos na Seção 4, quando trouxemos contribuições teóricas advindas da escola de Vigotski, que nos ensinam a redefinir os conceitos de ser humano, aprendizagem, desenvolvimento e mediação, considerando estes como a base de um currículo capaz de orientar as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil para a consecução de uma educação humanizadora.

Importa destacar que a pesquisa apresentada e discutida e os resultados dela decorrentes não têm a finalidade de prescrever conteúdos para a composição desse currículo,

²² Como exposto na Seção 3, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) encontra-se, no momento de finalização desta dissertação, em processo de consulta pública com vistas à sua apresentação, no Conselho Nacional de Educação, como documento maior para a organização curricular do país, no primeiro semestre de 2016.

mas, à luz dos princípios da referida teoria, pretende propiciar condições de reflexão para o professor fazer escolhas curriculares amparadas nas formas mais elaboradas de cultura, compreendendo esta como a fonte das qualidades humanas. Nosso objetivo é motivar a consciência teórica do professor, sem fragilizar suas possibilidades de pensamento, oferecendo condições à crescente autonomia do seu pensar e do seu agir, para que, indo além da aparência, compreenda a essência das questões curriculares postas em leis, documentos oficiais ou propostas prontas e, assim, não reproduza de forma alienada o que é pensado por outros.

Dessa forma, a concepção de currículo aqui apresentada traz elementos para a fundamental compreensão do triplo protagonismo na educação que garante o processo de desenvolvimento humano: a *cultura* como fonte das qualidades humanas; a *criança* como sujeito ativo, envolvido cognitivamente e emocionalmente na apropriação das riquezas da cultura humana e na objetivação da apropriação que faz; e o *professor* como o mediador consciente que aproxima a criança dos objetos da cultura e apresenta a ela seu uso social, a fim de que, ao aprender e reproduzir a função desses objetos, a criança se aproprie das qualidades, habilidades e aptidões humanas neles cristalizadas.

A partir do ideário de Vigotski e seus colaboradores, bem como das contribuições de pesquisadores contemporâneos, defendemos, portanto, uma concepção de currículo relacionada:

- às formas ideais de cultura presentes no meio em que a criança convive desde bebê, a fim de guiarem seu desenvolvimento em direção às máximas possibilidades, garantindo a riqueza do desenvolvimento humano;

- à promoção de vivências que afetem a criança e criem nela necessidades humanizadoras capazes de despertar motivos coerentes com sua ação, colocando-a em atividade que a leve a aprender e se desenvolver;

- à concretização, por parte do professor, de ações mediadoras entre as riquezas da cultura e a criança as quais, intencionalmente voltadas ao amplo desenvolvimento infantil, incidam na zona de desenvolvimento proximal, a fim de melhor dirigir o desenvolvimento das faculdades especificamente humanas nas crianças;

- ao conhecimento das regularidades e especificidades do desenvolvimento infantil, para subsidiar o fazer pedagógico do professor em sintonia com a atividade principal da criança em cada idade, ou seja, com a melhor forma de ela se relacionar com o mundo, aprender e se desenvolver.

Do ponto de vista da concretização desse currículo, trazemos também, ao longo da Seção 4, relacionados às implicações pedagógicas deduzidas dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, elementos para encaminhamentos didáticos na escola relacionados à apropriação e objetivação de conhecimentos afetos à arte, ciências e linguagem, tendo como exemplo a música – e outras manifestações artísticas como a literatura, a dança, o teatro, as artes plásticas – a comunicação oral, a leitura e a escrita, os conhecimentos matemáticos e os relacionados ao mundo natural e social, enfatizando algumas possibilidades de acesso à cultura produzida ao longo da história da humanidade.

Nessa perspectiva, nossa defesa é a de que as formas mais elaboradas de cultura estejam presentes, no currículo da Educação Infantil, sob as formas de produção humana expressas na arte, nas ciências, na filosofia e na linguagem, e não em listas fragmentadas de conhecimentos a serem adquiridos formalmente.

Compreendendo que todas as práticas educativas desenvolvidas na escola compõem o currículo da Educação Infantil, os elementos dessas experiências propostas ao longo do trabalho partem do seguinte pressuposto teórico, em torno do qual se articulam todas as implicações pedagógicas apresentadas: a presença das formas mais elaboradas da cultura humana – incluindo não só as materiais, mas também as que dizem respeito aos modelos de comunicação e relacionamento interpessoal entre adultos e destes com as crianças – interagindo com os primeiros passos da criança na (trans)formação de sua inteligência e personalidade”.

Tal pressuposto teórico é também o que rege a lógica de apresentação deste trabalho, no sentido do oferecimento, ao professor, de elaborações teóricas compreendidas nas implicações pedagógicas apresentadas, para provocar e direcionar sua atividade intelectual à compreensão da essencialidade do ensino intencional e teoricamente embasado. A partir dessa compreensão, espera-se que o professor possa escolher e organizar os elementos de um currículo que se traduza nas melhores possibilidades, em cada idade, para a plena humanização das crianças.

Para isso, é preciso considerar, na Educação Infantil, que o professor não “trabalha conhecimentos” com as crianças, não ensina conceitos prontos, simplificados e “a contagotas” para os pequenos. Como ensina Kuhlmann Jr. (1999, p. 57), “ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar experiências ricas e diversificadas”.

Dessa forma, é papel do professor, na composição do currículo da Educação Infantil, conhecer e desfrutar a cultura mais elaborada para poder estabelecer e mediar uma relação de

comunicação da criança com ela, considerando as formas como, em cada idade, a criança melhor se relaciona com essa cultura e melhor aprende.

Com ações intencionais e teoricamente embasadas, o professor compõe o currículo organizando espaços ricos e diversificados, com materiais ao alcance das crianças; fazendo a gestão do tempo de acordo com os ritmos infantis; estabelecendo relações humanizadoras entre as crianças, destas com os adultos e com a cultura; selecionando os elementos da cultura mais elaborada que farão parte de vivências planejadas para promover a apropriação e o exercício de funções psíquicas que impulsionem o desenvolvimento cada vez mais complexo das qualidades humanas.

Este trabalho buscou, assim, trazer uma contribuição para a proposição do currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural, sem a possibilidade ou a pretensão de esgotar tema tão complexo e amplo. Além disso, cientes de que fizemos uma leitura específica dessa teoria – dentre tantas possíveis –, as proposições aqui presentes podem apontar caminhos capazes de incentivar outras investigações que contribuam com o debate acerca das questões curriculares, sobretudo na iminência da conclusão e proposição da Base Nacional Comum Curricular.

Dos resultados e conclusões aqui inferidos, consideramos, ao final desta dissertação, ter respondido o problema que deflagrou a pesquisa e ter alcançado os objetivos traçados com a expectativa do oferecimento de contribuições para a ampliação do campo de conhecimentos na área.

Por ora, fechamos esta discussão na perspectiva de realizarmos outros estudos e pesquisas em favor de uma Educação Infantil promotora do máximo desenvolvimento humano das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. de O. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido**. 2012. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- AMORIM, A. L. N. de. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 451-461, mar./set. 2010.
- _____. A. L. N. de; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./mar. 2011/2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANGOTTI, M. Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: _____ (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 15-32.
- _____. Desafios da educação infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: _____. (Org.). **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 131-149.
- AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.69-82.
- ARANTES, P. H. de O. Educação infantil: direito, perspectivas e financiamento – o papel do Ministério Público. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 25-35.
- AZAMBUJA, I. S. **Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó- SC**. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BARROCO, S. M. S. L.S. Vigotski e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, Marta; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008a. p. 91-111.
- BARROCO, S. M. S. A arte e suas contribuições para a escolarização e o desenvolvimento de alunos e professores. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, Marta; BARROCO, S. M. S. (Org.).

Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: Eduem, 2008b. p. 131-151.

BISSOLI, M. de F. O currículo em educação infantil: um campo de investigação. **Amazônida:** Revista do Programa de Pós-Graduação da UFAM, Manaus, ano 14, n. 1, p. 79-95, jan./jun. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 7 mar. 2015.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm>. Acesso em: 8 nov. 2015.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 7 mar. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso Em: 10 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 6/2005, aprovado em 8 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 2 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15541-rceb001-10-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, DF, 2010d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14637-rceb006-10-4&Itemid=30192>. Acesso em: 7 set. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília, DF, 1996b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 1998a. 3v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília, DF, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, DF, 2006b. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, DF, 2006c. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas de educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, DF, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar).** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

CAÇÃO, M. I. **O currículo e suas concepções: teoria e prática.** Marília, 2012. Mimeo.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEB, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CANAVIEIRA, F. O. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50.

CASTRO, R. M.; LIMA, E. A. Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.35, p.121-142, 2012.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-49.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, Marta; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008. p. 75-89.

CHAVES, M. et al. Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 504-522.

_____. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987a. p. 83-102.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987b. p. 104-124.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004a.

_____. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004b

FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FARIA, V. L. B. de; SALLES, F. (Org.). **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRA, N. B. de P.; DUARTE, N. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115-125, 2011.

GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.18, n. 1, p.19-35, jan./abr. 2013.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 164-182.

_____. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática 2002a.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Proposições**, Campinas, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, maio/ago. 2002b.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

_____. Educação na infância: história e pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 399-407.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LEITE FILHO, A.; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-88.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014a. p. 59-83.

_____. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014b. p. 119-142.

- LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da escola de Vigotski. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- LIMA, E. A. de. et al. Práticas educativas na educação infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 93-106.
- LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.15, n.1, p. 67-77, 2012.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálasys**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- MACEDO, N. D. de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- MAIA, M. N. V. G. **Educação infantil**: Com quantas datas se faz um currículo? 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014.
- MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n.4, p. 675-683, out./dez. 2010.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação infantil. In: FARIA, A. L. G de; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 193-202.
- _____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 83-102, jan./jun. 2007.
- _____. A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p. 727-739, 2010.
- _____. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**, Maringá: Eduem, 2011. p. 41-53.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pró-Infantil Editora, 2008.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-37.

_____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OSTETTO, L. E. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. (Org.). **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. p. 53-76.

PALHARES, M. S. Educação infantil: como ficam as crianças de 6 anos? In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.121-125.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 5-16.

PEIXOTO, M. I. H. A arte no processo de humanização: o desafio do acesso livre à produção artística. In: CHAVES, M (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**, Maringá: Eduem, 2011. p. 31-39.

RODRIGUES, M. C. **Referencial curricular da educação infantil do município de Nitrói: trajetórias e desafios**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE - 73/2008 de 14 de março de 2008**. Regulamenta a implantação do ensino fundamental de 9 anos, no âmbito do sistema estadual de ensino, conforme o disposto na Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela Lei nº 11.274/06. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/deliberacao-cee-no-73-2008pdf.html>>. Acesso em: 3 out. 2015.

SILVA, C. R. da. **A construção do currículo da educação infantil nas décadas de 1980 e 1990**. 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

SILVA, P. R.; DRUMOND, V. A educação infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 51-68.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo num paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, V. A. da. **Análise da implantação de um currículo para a educação infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOBRAL, E. L. da S. **Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docentes**. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOBRAL, E. L. S.; LOPES, D. M. de C. Educação Infantil, currículo e saberes docentes: percursos de uma pesquisa-ação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 626-641, set./ mar. 2010/2011.

SOUZA, E. Q. **A educação infantil e o currículo: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

TUSSI, D. **O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil**. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

VENGUER, L. A. **Temas de psicologia preescolar**. Havana: Pueblo y Educación, 1986.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p. 681-701, [1935] 2010.

VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**, tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progresso, 1987. p. 228-249.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARRIBAS, T. L. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANA. **Currículo básico para escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)**. Cascavel, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 07/2007, aprovado em 19 de julho de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n.11.114/2005 e n. 11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 2 maio 2015.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELGADO, A. C. C. A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 126-152, ago. 1998.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIADEMA. **Educação infantil: proposta curricular: diretrizes político-pedagógicas**. Diadema: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

LEITE, A. R. I. P. Educação infantil e educação matemática: imaginário e possibilidades da infância. **Poiésis**, Tubarão, volume especial, p. 121-135, jan./jun. 2014.

LE MOS, E. de S. **Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da educação infantil**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática**. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LINS, H. A. de M.; DINIZ, N. L. B. **Repensar o currículo na educação infantil: implicações sobre o brincar e a língua(gem)**. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

NETO, A. F.; NUNES, K. R. Saberes-fazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na Educação Infantil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 1-25, ago. 2011.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v.7, n.1, p.200-209, jun. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. (Org.). **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTANA DE PARNAIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para educação infantil**. Santana do Parnaíba, 2010

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio - temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SERRA, C. M. A. M.. **Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular como o 1º ciclo do ensino básico**. Porto: Porto, 2004.