

Proposta Curricular para a Educação Infantil: Experiência de Elaboração a partir da Formação Continuada¹

*Curricular Proposal for Early Childhood Education:
Experience of Elaboration from the Continuing Education*

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros²

Antonia Edna Brito³

RESUMO: Este artigo discorre sobre o papel da formação continuada na construção coletiva de proposta curricular para a Educação Infantil, mediada por formadores de professores e professores-redatores das redes municipais de educação. A construção da referida proposta explicitou que a elaboração de uma proposta curricular, realizada por um coletivo de professores, demonstra avanços no cotidiano das redes de ensino em relação ao trabalho coletivo, bem como denota a valorização dos professores e de seus contextos profissionais, e que a formação continuada pode exercer um papel decisivo no reconhecimento da autoria, contribuindo para a autonomia docente. A experiência vivenciada resultou na produção de documentos curriculares que apresentam pressupostos teóricos da Educação Infantil; e propõe a organização curricular, pautada nos conhecimentos e saberes dos professores dessa etapa da Educação Básica. A construção se deu por meio das narrativas dos diálogos com os professores sobre questões polêmicas que giram em torno da pertinência ou não do currículo como dispositivo mediador da práxis pedagógica e de sua organização, abordando o problema da especificidade da Educação Infantil na elaboração e concretização do currículo e trazendo apontamentos preliminares para o diálogo crítico e propositivo com as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e com a Base Nacional Comum Curricular. Concluiu-se que a proposta curricular é uma ferramenta indispensável e que precisa estar em constante adequação, tendo em vista a intencionalidade pedagógica dos professores, para que seja garantido o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, proposta curricular, Educação Infantil.

¹ Revisado por José Wanderson Lima Torres, Graduação em Letras, Mestrado em Letras e Doutorado em Estudos da Linguagem. Orcid Link: <https://orcid.org/0000-0003-0415-3496> E-mail: josewanderson@ccm.uespi.br

² Doutoranda e Mestre em Educação pela a Universidade Federal do Piauí(2016-2017), atua como professora das redes estadual e municipal do Piauí. Orcid link: <https://orcid.org/0000-0002-0064-6501> E-mail: desterrobarros@hotmail.com

³ Doutorada em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Professora titular da Universidade Federal do Piauí. E-mail: atonedna@hotmail.com



ABSTRACT: This article discusses the role of continuing education in the collective construction of a curriculum proposal for Early Childhood Education, mediated by teacher trainers and writing teachers from municipal education networks. The construction of this proposal explained that the elaboration of a curricular proposal, carried out by a collective of teachers, demonstrates advances in the daily life of teaching networks in relation to collective work, as well as denotes the appreciation of teachers and their professional contexts and that the continuing education can play a decisive role in the recognition of authorship, contributing to teacher autonomy. The lived experience resulted in the production of curricular documents that present theoretical presuppositions of early childhood education, proposes the curricular organization, based on the knowledge and knowledge of the teachers of this stage of Basic Education. The construction took place through the narratives of dialogues with teachers about controversial issues that revolve around the relevance or not of the curriculum as a mediating device of pedagogical praxis in Early Childhood Education and its organization, addressing the problem of the specificity of Early Childhood Education in the elaboration and implementation of the curriculum and bringing preliminary notes for critical and purposeful dialogue with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Curricular Common Base. It was concluded that the curricular proposal is an indispensable tool and that it needs to be in constant adaptation, in view of the pedagogical intention of the teachers, so that the integral development is guaranteed.

KEYWORDS: Curriculum, Curricular proposal, Child Education.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, em 2017, foi apresentado aos municípios brasileiros o desafio da elaboração das propostas curriculares, subsidiadas no referido documento, como forma de orientação às instituições de ensino que ofertam essa etapa da Educação Básica, com a finalidade de incorporação das determinações legais, respeitando as características de cada território. A elaboração das propostas curriculares foi permeada por muitos desafios, entre os quais, ressaltamos a diversidade sociocultural e estrutural dos municípios, a singularidade das redes e dos sistemas de ensino e seus diferentes projetos para atendimento às crianças de zero a cinco anos nos Centros de Educação Infantil e nas escolas.

Um dos desafios comuns a todos os municípios é o compromisso de atender, com qualidade, a ampliação da oferta da Educação Infantil, instituída na Meta 1, dos Planos Municipais de Educação (PME). A BNCC, a despeito das tensões e controvérsias sobre o tema, avançou como ferramenta que tem provocado a interlocução entre as redes municipais públicas e privadas, na busca da melhoria da qualidade na Educação Infantil, a fim de promover a equidade das práticas

pedagógicas, apoiadas nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para tanto, foi importante que os sistemas, redes de ensino e instituições escolares organizassem seus planejamentos, concentrando-se no reconhecimento das necessidades das crianças, levando em conta suas diferenças e priorizando o acesso, a permanência e o sucesso de todas, independentemente de suas condições sociais.

Na centralidade das reflexões a respeito dessa temática, um dos consensos na área da Educação é a importância da formação docente, entre outros fatores, para a qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças, bem como a necessidade de um novo perfil profissional docente, e de formadores de professores, para atendimento ao que está estabelecido nos documentos legais quanto à garantia de uma educação democrática e de qualidade para as crianças.

Com o advento da BNCC e diante da necessidade de construção e implementação de propostas curriculares e, conseqüentemente, de propostas pedagógicas para creches e pré-escolas, o debate educacional sobre currículo para a Educação Infantil ganhou destaque. A BNCC é um documento com força de lei, formulado com o objetivo de servir de referência para as redes de ensino e escolas de todo o país na elaboração de seus currículos. Está estruturada a partir de um conjunto de competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica, o que implica renovar os currículos e as metodologias de ensino.

Mediante as proposições da BNCC, três municípios da região Centro-Norte do Estado do Piauí e a equipe de professores-redatores dos referidos municípios se sentiram desafiados a elaborar a Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil e a organizar seu processo de implementação, o que demandou a organização de encontros presenciais e a escrita colaborativa com a participação dos professores dessa etapa de ensino.

Partindo dessas considerações iniciais, o objetivo deste estudo é analisar as experiências municipais na construção de propostas curriculares por meio da formação de formadores e professores-redatores. A finalidade do conhecimento da experiência é a divulgação de possibilidades de construção de referenciais curriculares para a Educação Infantil que valorizem o contexto nas ações de planejamento para educar e desenvolver as crianças na Educação Infantil. A inspiração para o desenvolvimento deste estudo decorre da vivência e experiência como formadoras de professores na educação pública, no contexto municipal, e da compreensão da necessidade de sistematização do conhecimento como ferramenta para a formação e auto(trans)formação permanente dos formadores de professores.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL CONSUBSTANCIADO EM DOCUMENTOS LEGAIS

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 a 214, garante a educação como um direito de todos, instrumento imprescindível para o reconhecimento de si como sujeito ativo na transformação do seu grupo e do seu meio social. Nessa perspectiva, assegura o acesso à educação como o direito humano universal, social, inalienável, que possui relação com outros direitos, especialmente os direitos civis e políticos e de caráter subjetivo, sobre os quais a educação é decisiva, uma vez que possibilita o acesso a outros direitos.

Somente a partir da constituição de 1988, a criança foi reconhecida como sujeito de direito, e a Educação Infantil foi incluída no sistema educacional brasileiro. O primeiro movimento foi em 1874, em prol da educação de crianças, ocasião em que as câmaras municipais do Brasil passaram a destinar ajuda financeira às crianças negras, mestiças ou brancas, que, por serem rejeitadas, tinham de se apresentar às autoridades (Pereira *et al*, 2022).

Em meados da década de 1990, ocorreu a ampliação da concepção de criança, que passou a ser reconhecida como ser histórico-social, cuja aprendizagem se dá por meio de suas interações com seu entorno social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nessa mesma década, dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, ratifica os dispositivos prescritos na Constituição Federal e define as especificidades desses sujeitos como pessoas humanas em processo de desenvolvimento (Brasil, 1990).

Seis anos depois, houve a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394 de 1996) (LDBN/1996), principal diploma legal a regular a educação no País, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica com a finalidade de desenvolver integralmente a criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. A partir da modificação introduzida na LDBN/1996, em 2006, propondo a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental para crianças de seis anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Essa extensão da obrigatoriedade, incluída na LDBN/1996, em 2013, pela Lei n.º 12.796 (art. 29), consagra plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro a cinco anos em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2013).

A intencionalidade de construção de propostas curriculares para a Educação Infantil emergiu a partir da LDBN/1996, que, em seu artigo 29, compreende a Educação Infantil “[...] como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança considerando o aspecto psicológico, intelectual e social.” (Brasil, 1996). No que se refere à organização da educação nacional, o artigo 9, inciso V, estabelece que devem ser definidas, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (Brasil, 1996).

Nesse percurso de mudanças na legislação nacional no âmbito da Educação Infantil, surgiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado em 1998. O referido documento é considerado parâmetro para nortear a construção de propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, levando em consideração que a criança é um ser social, histórico e cultural. Neste entorno, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os currículos devem atender também as crianças indígenas, afrodescendentes, quilombolas e da Educação do Campo, respeitando suas particularidades e suas singularidades. Devem, igualmente, observar os princípios éticos, políticos e estéticos, que vão constituindo as identidades das crianças pequenas. O currículo, conforme, as DCNEI, é visto como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2010).

Em 2017, foi publicada a BNCC, explicitando a intenção de aprimoramento da qualidade da educação das crianças. O documento recomenda que as escolas organizem seus currículos apoiadas em objetivos comuns de aprendizagem e que as redes de ensino preparem cursos específicos de formação de professores que atuam em cada etapa da Educação Infantil. A perspectiva de educar as crianças à luz da BNCC é orientada por eixos estruturantes das práticas pedagógicas, competências gerais da Educação Básica e seis direitos da aprendizagem e desenvolvimento, a fim de assegurar, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural. As reflexões que apresentamos, nesta seção, mostram como o direito das crianças à Educação Infantil foi se

consolidando a partir de documentos legais, em atendimento ao que preceitua a Constituição Federal (Brasil, 2002) em relação ao direito de todos a uma educação igualitária e de qualidade.

3. PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC

O que é currículo? Como elaborar uma proposta curricular? Em primeiro lugar, é pertinente destacar que o conceito de currículo é uma construção histórico-social, permeada por diferentes teorias educativas. No âmbito deste estudo, optamos por conceber o currículo conforme os estudos de Apple (1982), Giroux (1997), Macedo (2007) e Nascimento (2007), cujas teorizações se contrapõem à concepção tecnicista sobre o tema. Apple (1982) compreende que o currículo transcende um conjunto de enunciações neutras, tendo em vista que os conhecimentos e as práticas educativas são afetados (e também afetam) pelo contexto social, político e econômico. Giroux (1992) sugere o currículo como campo de disputas, de tensões, de relações de poder, cujo foco não se circunscreve à mera transmissão de conhecimentos. De acordo com Macedo (2007, p. 58), o currículo constitui “[...] forma de práxis social orientada para o desvelamento das iniquidades sociais e a preparação para uma ação intelectualmente competente visando a transformação do *status quo* capitalista ocidental.” A concepção da autora realça a amplitude do currículo, que não se resume à prescrição de conhecimentos a serem socializados.

Nascimento (2007, p. 16), de modo similar aos estudos citados, compreende que “[...] o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdo a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico.” O currículo, portanto, está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia a dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós, professores, consideramos que as crianças estão aprendendo, pois existe o currículo oculto que envolve aspectos que, muitas vezes, são despercebidos. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças, sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas.

Em segundo lugar, em relação à elaboração do currículo, Giroux (1997, p. 201) sugere “[...] um currículo de formação de professores como forma de política cultural que enfatiza a importância de fazer do social, do cultural, do político e do econômico as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea.” Ou seja, recomenda que se leve em conta as

necessidades sociais e individuais e que estas estejam mediadas por uma perspectiva de emancipação humana. Esse pensamento vem ao encontro das discussões propostas para construção do currículo da Educação Infantil como uma atividade desenvolvida por meio da formação continuada dos professores, pautada na cultura e nas experiências desenvolvidas no contexto escolar, questionando os discursos educacionais favorecidos pela racionalidade hegemônica instrumental que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica.

Nessa perspectiva, entendemos que a elaboração de um currículo para a Educação Infantil necessita não somente cumprir a legislação vigente, como também oferecer recursos adicionais que possibilitem uma educação de qualidade às crianças que estão vivendo essa fase da vida de maneira muito peculiar. O processo de apropriação da cultura é mediado pelos sujeitos sociais, o que possibilita o contato com conhecimentos de diversas naturezas. Os envolvidos com o trabalho na Educação Infantil devem possibilitar o acesso das crianças a esses conhecimentos, oportunizando sua ampliação, por meio das formas específicas propostas no currículo e utilizadas por essas crianças para compreenderem o mundo.

Para Oliveira (2011), construir uma proposta implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança — com as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo — e a realidade social mais ampla — com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas.

Nesta perspectiva, a autora afirma que a proposta curricular deve proporcionar às crianças a ampliação de conceitos e valores vivenciados e potencializar mudanças, novas formas de ver e experimentar o mundo. Atualmente, a LDBN/1996 e as DCNEI de 2010 apontam que a proposta curricular para a Educação Infantil deve ser pensada e construída para atender as crianças de zero a cinco anos e definem que a Educação Infantil deve estar voltada para o desenvolvimento integral da criança. A proposta curricular deve, portanto, atender a criança em todas as áreas — física, psicológica, intelectual e social — para promover seu desenvolvimento integral. A criança deve ser vista como um todo, um ser que desenvolve, a cada dia, maior conhecimento sobre o seu contexto social. Para a elaboração do currículo que respeite a criança, sua tessitura precisa ser vivenciada coletivamente, pois ele é algo vivo e dinâmico, que está relacionado a todas as ações que envolvem as crianças no cotidiano das instituições de ensino.

Quando pensamos na construção de um currículo para a Educação Infantil, devemos refletir a respeito da construção de um sujeito histórico e social, em um espaço que possibilite a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano de modo integral, considerando, como recomenda Kramer (1996, p. 14), que o currículo “[...] é uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo, à atuação dos professores.”

De acordo com Oliveira (2011), a proposta curricular é um projeto coletivo com planejamento prévio, que deve ter como base a situação real do educando; estabelecer metas; levantar recursos, de acordo com as prioridades; projetar a sua execução; e estar aberta às modificações no decorrer do processo. A elaboração do currículo é um processo social construído por fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais. Ratificamos, então, que o currículo não é neutro e nem abstrato, mas produz valores, sentidos e significados e transmite as necessidades e os conhecimentos que a sociedade mais valoriza no momento, constituindo uma forma de conhecimento social. Pensar em currículo para a Educação Infantil é pensar sobre a identidade dessas crianças, como aprendem e como se desenvolvem, assim como requer pensar nas necessidades e interesses desses pequeninos.

Ao planejar a proposta curricular, é necessário ouvir as concepções dos profissionais. É importante que se estabeleça um diálogo entre os profissionais que atuam na Educação Infantil e a comunidade escolar, com a definição de objetivos para tomada de decisões, visto que “[...] planejar ou elaborar o currículo implica a realização de uma série de operações, que basicamente poderíamos sintetizar em: formular objetivo, selecionar experiências e meios de aprendizagens e avaliar o resultado.” (Linuesa, 2013, p. 228).

Kramer (2007, p. 19), ao abordar essa temática, sugere que é necessário “[...] favorecer experiência com os conhecimentos científicos da cultura, entendida tanto na dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus.” Essa visão pedagógica ajuda a pensar a creche e a pré-escola em suas dimensões política, ética e estética na educação como uma prática social que inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

A elaboração da proposta curricular deve ser pensada com e para a criança, nela devendo estar bem explicitadas as concepções de criança e de infância que referendam a proposta. Essa

proposição destaca a necessidade de valorização da criança como a autora e produtora de conhecimentos, pois ela vivencia experiências e, ao chegar à escola, traz conceitos, ideias e concepções de mundo. Todos os seus conhecimentos devem ser levados em conta na elaboração da proposta curricular e, posteriormente, devem ser aprimorados com os conhecimentos científicos presentes nas diferentes linguagens que fazem parte do repertório cultural infantil.

Para Kramer (2007), a proposta curricular deve ser pensada e construída de forma que as crianças se desenvolvam com autonomia, vivenciando situações em que possam agir, pensar, criar e recriar as situações vividas no seu dia a dia. Nessas experiências, o professor deve atuar como um mediador, socializando os conhecimentos presentes na literatura, na música e nas artes cênicas, proporcionando à criança possibilidades de aprimorar as aprendizagens já adquiridas no seu contexto social. O professor não deve fazer para as crianças, mas proporcionar situações em que estas façam, construam e elaborem. As crianças terão oportunidades de produzir diálogos, organizar brincadeiras, construir brinquedos, fazer seus próprios desenhos, pinturas, e ler de seu modo os livros e o mundo. O professor, como mediador de suas aprendizagens, poderá questionar, provocar e fazer com que a criança amplie seus conhecimentos e sua produção por meio da experiência, explorando o mundo.

4. MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR: DIÁLOGOS ENTRE FORMADOR E PROFESSORES-REDATORES

Após a homologação da BNCC, foi necessário repensar o currículo para que atendesse aos interesses e às necessidades dos estudantes e da comunidade. Nesse processo, foi essencial inserir a comunidade no planejamento e na avaliação permanente do que estava sendo construído nas instituições. Com a elaboração das DCNEI (Brasil, 2010), o currículo foi visto e construído sob olhares que consideram o contexto interno e externo em que se situa a instituição, assim como as relações são construídas e mediadas pelas culturas de pares, pois, ao se relacionar com seus pares, as crianças criam conhecimentos a partir das experiências que são compartilhadas com o coletivo.

O sentimento de pertença foi despertado em nós como formadoras de professores após 2017, quando tomamos a decisão de atuar como colaboradoras na Proposta Curricular Estadual, desafiando as equipes com as quais trabalhávamos, para a construção de uma proposta curricular mais específica que levasse em consideração a realidade dos municípios. A esse respeito, Freire

(2001, p. 32) enfatiza: “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.”

O propósito de construir coletivamente o documento vincula-se ao fato de que a formadora, os professores-redatores e a Comissão de Construção Curricular deveriam estar convictos de que o processo de construção curricular reverberaria no esforço para construção de uma identidade coletiva, que culminasse em uma proposta curricular, autonomamente elaborada pelo conjunto de professores experientes que atuam nos municípios. Essa proposição entende que a formação ancorada nas aprendizagens experienciais não se limita à reprodução de informações e saberes, mas na valorização da experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo, e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são resignificadas, colaborando com novos conhecimentos (Bragança, 2011).

A opção de elaborar a proposta curricular a partir da formação teve como principal objetivo considerar o proposto na BNCC e valorizar os saberes experienciais dos professores. Destarte, a construção da proposta sustentou-se na prospecção da pluralidade de práticas existentes nos espaços escolares e na reflexão coletiva sobre as mudanças necessárias para a construção de uma proposta curricular que envolvesse o cotidiano das relações de ensino e aprendizagem, tencionando a construção “do currículo municipal” alinhado à política nacional de educação.

Compreendemos que a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas que é direito de todos os professores e uma conquista e um direito da população por uma escola pública de qualidade, bem como para que os professores assumam a autoria docente e fortaleçam suas identidades, pois “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas.” (Nóvoa, 1995, p. 27).

No processo de construção do currículo para a Educação Infantil, realizamos seis encontros de estudos, debates e produções. Nesses encontros, percebemos a disposição dos profissionais da Educação Infantil para assumir compromisso com a criança e com sua educação, compreendendo o que ela representa como sujeito de direitos e conhecimentos. Para a organização dos encontros, foram definidos grupos de estudo formados por quatro professores-redatores, um coordenador e um formador de professores. O processo formativo durou oito meses, ocorrendo de abril a dezembro de 2018.

O primeiro encontro de formação teve como objetivo apoiar a equipe na definição da estrutura do documento curricular a ser produzido, considerando as expectativas e propósitos desse documento, seus limites e possibilidades. No primeiro encontro, realizamos uma exposição dialogada sobre a BNCC, enfatizando as principais mudanças trazidas para a Educação Infantil e fragilidades, notadamente em relação ao modelo de competências, cuja base é de natureza tecnicista.

Posteriormente, para que os professores refletissem sobre o que é currículo, propusemos ao grupo uma sequência didática interativa, a fim de que construíssem/reconstruíssem o conceito de currículo, alertando que privilegiassem o que desejavam para o município. Esse trabalho aconteceu por meio de oficina grupal e, na sequência, como as redes de ensino envolvidas no trabalho não tinham propostas curriculares, compartilhamos, para análise, propostas curriculares da Educação Infantil de alguns municípios, construídas com base nas DCNEI. Após as análises, cada grupo elegeu um participante para expor as observações em relação ao documento analisado, seguido da colaboração dos demais participantes a respeito das características e elementos que o documento curricular municipal deveria conter.

O segundo encontro foi direcionado para a produção dos elementos introdutórios do currículo, sempre mediada pela formação dos professores-redatores. Os participantes, após definição da estrutura do documento curricular municipal, foram desafiados a elaborar os elementos introdutórios, ou seja, ao final da discussão, foram ratificadas a estrutura do documento curricular e a antecipação de conteúdos referentes a cada um dos tópicos definidos na estrutura. A partir disso, o formador, com a ajuda dos professores-redatores, organizou um quadro de ênfase, que serviu de subsídio para o planejamento, por se referir a conceitos essenciais presentes em todo o processo da Educação Infantil e que explicita as sugestões de ênfase ou prioridades que deveriam constar no documento.

O formato empreendido na elaboração do documento teve como inspiração, conforme Freire (2016b), a convicção de que o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador. O trabalho de formação consiste em abrir o caminho para as forças primordiais do humano, que são a capacidade de se vincular ao outro. Freire (2016b) fornece elementos para se pensar a formação de professores como formação humana, haja vista a compreensão de que os professores vão se formando em contextos e tempos diversos, e fundamenta a necessidade de criar um espaço de diálogo com esses profissionais, para que, por

meio da linguagem, seja possível recriar o elo que se perde quando os homens são transformados em meros reprodutores e consumidores. Através do diálogo, vão reassumindo o lugar de autores da própria vida. A experiência coletiva de produção de uma proposta curricular valorizando as narrativas experienciais evidenciou que as pessoas, ao narrarem, se deslocam do lugar da vivência — das comunicações instantâneas — e recuperam a capacidade de contar experiências.

O terceiro encontro teve como objetivo discutir elementos referentes aos textos introdutórios do currículo do município e analisar o organizador curricular da BNCC da Educação Infantil, para reconhecer novos elementos que fariam parte da prática do professor. Com essa tarefa, era papel do formador subsidiar o trabalho dos professores-redatores para a elaboração da versão preliminar do currículo do município que seria, posteriormente, objeto de uma primeira revisão.

Em todos os encontros, tínhamos a reflexão como ferramenta que conferia aos participantes o poder de “dizer a palavra”, como momento propício para que fizessem a escuta sensível das narrativas de seus pares, narrativas que expressavam muitas angústias, muitos desafios e muita vontade de aprender. Particularmente, nos diferentes encontros, a reflexão, balizada na unidade teoria-prática, possibilitou aos envolvidos aprender a lidar com desafios e a perceber que a experiência refletida produz aprendizados. Embora esteja disseminada a ideia de diálogo na formação de professores, a dialogicidade não parece ser aquela que, de fato, inclui o outro, com seus valores, sua visão de mundo e sua história. Por essa razão, as narrativas foram essenciais para o autoconhecimento e para o reconhecimento das possibilidades e das dificuldades na produção do conhecimento escrito, inerente à elaboração da proposta curricular.

No quarto encontro, realizamos o alinhamento conceitual, na construção curricular, com a dinâmica das atividades do dia a dia dos professores com o organizador curricular, tendo em consideração que era preocupação constante da equipe compreender como os professores colocariam em prática o que estava definido na proposta. A esse respeito, ponderamos que a prática não se resume a um espaço de transmissão de conhecimentos, mas é *locus* de reflexão e de construção de novos conhecimentos, o que condiz com a formação de um professor pesquisador-reflexivo (Marins Azevedo *et al*, 2012).

Na oficina de discussão do organizador curricular, o grupo teve a oportunidade de analisar a matriz da BNCC e fazer as alterações necessárias, conforme a realidade municipal, seguindo orientações do roteiro de colaboração. Cada grupo elegeu um participante para expor as alterações

feitas relativas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que passariam por um processo de contextualização da BNCC para construção da matriz curricular, ainda que de forma incipiente, pois, naquele momento, todos tomaram consciência de que era necessário ouvir mais vozes para que, de fato, houvesse uma contextualização que ressaltasse a identidade da educação municipal.

Os participantes definiram datas específicas para análise da matriz curricular com todos os professores da Educação Infantil dos municípios envolvidos. Essa atividade aconteceu em um encontro sem a presença do formador, pois era intencional que ficassem à vontade e pudessem colaborar com a construção coletiva do documento preliminar, para subsidiar a produção da versão final da proposta. Com a finalização da versão preliminar da Proposta Curricular do Município (explicitando princípios, direitos e orientações), em novembro de 2018, o documento foi divulgado para consulta pública, durante o período de 30 dias, para que pais e responsáveis também pudessem colaborar.

O sexto e último momento foi destinado à apresentação do material, de forma compartilhada, para proporcionar uma visão geral do documento, bem como para estabelecimento de imagens, da formatação e de como seria a divulgação e a implementação do documento pelos profissionais das redes de ensino. Após as contribuições decorrentes da consulta pública e das discussões realizadas nas escolas serem sistematizadas e integradas ao documento, o encaminhamento seguinte foi submetê-lo à análise do Conselho Municipal de Educação, para emissão de parecer normativo.

Destacamos, nesse processo, a realização da *Semana Pedagógica*, em janeiro de 2019, durante a qual, em um trabalho articulado e simultâneo de formação, apresentamos a proposta aos professores e gestores escolares da rede. Destacamos, também, a realização do *I Seminário de Implementação da Proposta Curricular*, no qual foi divulgado o plano de formação para a implementação da proposta curricular, em que professores formadores promoveram momentos de orientação às escolas e formação continuada aos professores para efetivação dos currículos em 2020, conforme a BNCC (Brasil, 2017).

Por fim, as escolas que ofertavam Educação Infantil, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, foram orientadas a incorporar a proposta curricular às propostas pedagógicas, incluindo a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Na BNCC, essas temáticas são contempladas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos

de experiência, cabendo às escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2017).

É oportuno registrar que conquistar os professores para participar dos momentos de formação continuada não foi tarefa fácil. Foi necessário pensar diferentes estratégias metodológicas que envolvessem o grupo e despertassem o seu interesse para as discussões e reflexões, balizadas na indissociabilidade entre a teoria e a prática. Foi preciso, ainda, pensar na ambientação do espaço em que a formação aconteceria, para que contemplasse as temáticas trabalhadas e servisse de subsídio para o professor refletir sobre a sua organização na escola.

A despeito das dificuldades e desafios enfrentados na elaboração da proposta curricular, reconhecemos que os diferentes momentos compartilhados com a equipe foram singulares e profícuos na autopercepção das identidades profissionais, para uma análise atenta das posições existenciais que assumimos, pois, como escreve Josso (2012, p. 23), “[...] o autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções [...]”. Os aspectos ressaltados pela autora foram notórios nos trechos das narrativas dos envolvidos na elaboração da proposta. Os professores-redatores, em seus relatos, consideraram que as narrativas de formação permitiram a construção de conhecimentos sobre si e sobre suas práticas, por meio de várias “descobertas” que sinalizaram como determinantes para suas ações futuras, como profissionais e cidadãos.

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS

As propostas curriculares produzidas seguem a estrutura da BNCC, mas, em contrapartida, trazem para a realidade local as discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos nos municípios. As propostas explicitam a concepção de criança e de infância, pois essas concepções repercutem fortemente no papel da Educação Infantil e no atendimento prestado à criança. As reflexões empreendidas reconhecem que a evolução dessas concepções é marcada pelas transformações sociais, que originaram um novo olhar sobre a criança e a infância, resultante de determinados tempos e espaços históricos socialmente construídos.

Na urdidura da base teórica do documento, foi necessário frisar a articulação entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, buscando incentivar o planejamento de ações para

tornar essa transição adequada, garantindo o direito à infância. Essa foi uma forma de fortalecer a Educação Infantil em sua especificidade no trabalho educativo, não confundindo essa etapa com práticas antecipatórias e preparatórias que pouco contribuem para o processo formativo e para o desenvolvimento da criança. Isso significa que é preciso evitar rupturas nesse processo, privilegiando a relação e diálogo entre as etapas envolvidas, tanto na elaboração dos currículos, como em sua prática.

Os tópicos seguintes dos documentos tratam da prática pedagógica e seguem a estrutura da BNCC, realçando os eixos interações e brincadeira inseridos nos campos de experiências. Os conceitos dos eixos — interações e brincadeiras — e dos campos de experiências, fortalecidos pelos objetivos de educar e cuidar, são terminologias que buscam se afastar da disciplinarização que, muitas vezes, coloca a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil apresenta os princípios expressos nas DCNEI (Brasil, 2010), articulados aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para essa etapa da BNCC.

A respeito da condição de interação, Oliveira (2011, p. 22) escreve que a ideia de interação é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu/Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. “Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações.” A partir desse entendimento, destacamos que o brincar e as diferentes linguagens utilizadas em sala de aula constituem ferramentas indispensáveis na composição curricular, pois é por meio da brincadeira e das diferentes expressões (corporal, musical e oral) que a criança exprime suas emoções, pensamentos, sentimentos, desejos e necessidades.

A segunda condição — diversidade de experiências — está fundamentada no art. 9º, inciso V, das DCNEI, o qual determina a necessidade de inserir, no currículo, ações que proporcionem aprendizados significativos, garantidos com a “[...] participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”. Toda prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil deve considerar a identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes, bem como as intervenções necessárias no ambiente de ensino para o seu atendimento.

Os objetivos de aprendizagem foram organizados em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas

da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (Brasil, 2017, p. 38).

As redes optaram por estabelecer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por idade e não pelos agrupamentos indicados na BNCC, o que configura a autonomia das redes e dos sistemas de ensino quanto à formação das turmas. Outra característica presente no organizador curricular foi a inclusão de “saberes e conhecimentos” associados aos campos de experiências, que aglutinam uma série de objetivos próximos e marcam a intencionalidade das práticas docentes que oportunizam a construção de “[...] sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (Brasil, 2010, p. 1).

Da mesma forma que aconteceu com a construção da proposta, as redes de ensino, com base em princípios de autonomização, estão propiciando a formação continuada aos professores, visando assegurar a qualidade do processo de aprendizagem, e atribuindo sentidos e significados ao conhecimento escolar, estabelecendo vínculos entre os estudantes e a escola. O processo de construção da Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil continua e, nesta trajetória, percebemos o envolvimento dos professores que fazem parte das redes, pois sempre surge a necessidade de ajustes nos planos de ensino e aprendizagem propostos nos planejamentos para cada etapa do trabalho proposto mensalmente, uma vez que as contribuições advindas da prática durante a implementação são muitas e as orientações pedagógicas precisaram ser reorganizados.

A experiência na elaboração e construção dos currículos para a Educação Infantil revelou que vários aspectos são importantes, como a formação dos professores e o perfil desses profissionais para a Educação Infantil, etapa educacional que requer olhar cuidadoso da sua atuação em relação às crianças pequenas. Outro aspecto diz respeito às condições ambientais e organizacionais das instituições de Educação Infantil.

É necessário interrogarmos sobre como as crianças vivenciam os aspectos dinâmicos do contexto educativo e que são determinados pela sucessão dos episódios, pela sua recorrência no decorrer do dia, pelo ritmo geral e pelas modulações das várias dimensões. Aspectos dinâmicos do contexto educativo que, em um jogo de oscilações entre a continuidade e a descontinuidade, se traduzem em uma vivência que se articula entre o polo do familiar, do habitual e do previsível, e o polo do inédito, do inesperado e do estimulante (Nigito, 2004). Diante do exposto, compreendemos a necessidade de um pensar reflexivo sobre o currículo norteador da prática docente, de modo que seja possível um trabalho específico e próprio para esse público tão especial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que a construção da Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil consolidou identidades de autoria na Educação Infantil nas redes municipais estudadas, respeitando e valorizando as características e singularidades da criança e dos seus contextos, valorizando a realidade em que estão inseridas, estabelecendo relações interpessoais entre o sujeito que aprende culturalmente e a escola e chamando a atenção para alguns aspectos importantes que merecem ser evidenciados.

O primeiro aspecto refere-se à constatação de que nas redes de ensino havia espaço consolidado de formação continuada. A formação continuada que respeita os lugares de onde vêm os sujeitos e amplia o olhar do professor é, sem dúvida, uma possibilidade de execução de uma proposta de docência reflexiva e compartilhada. Os encontros mensais, realizados pela formadora de professores com as coordenadoras pedagógicas das escolas e as professoras da Educação Infantil dão o indicativo de que a formação continuada abre espaços de reflexão em grupos específicos, nas diferentes escolas, e que é efetivamente importante por evidenciar o que é comum e o que é diverso nas redes de ensino.

O segundo aspecto diz respeito à efetivação do espaço de formação continuada em contexto, direcionada para a construção da proposta curricular. A rede que pensa e se reorganiza tem a possibilidade de avançar na resolução das questões cotidianas e na ampliação das práticas pedagógicas de suas escolas, e isso tem ocorrido em diferentes momentos, mediados pela discussão de múltiplos temas, abrindo possibilidades de provocar reflexões, considerando a tenuidade da Escola Infantil. Essas discussões se tornaram ponto de apoio para implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil, que é articulada com outros documentos e referenciais teóricos, na iminência de pensar a prática cotidiana desenvolvida pelos professores. A formação continuada em contexto tem propiciado a vivência de um espaço refletido por seus atores e pela possibilidade de vivência das crianças neste contexto; percebe-se que os conteúdos a serem trabalhados com o público infantil devem ser pensados, elaborados e bem projetados, para que seja garantido aprendizado significativo.

O terceiro aspecto é relativo à práxis pedagógica existente, consolidada a partir de uma base teórico-prática demarcada na elaboração da proposta curricular e na consciência de prática possível, que evidencia e articula as experiências e os saberes das crianças. Essa possibilidade de se considerar o vivido com as crianças e os referenciais teóricos desta etapa da Educação Básica propicia aos educadores a experiência de práxis, de uma práxis refletida no contexto das redes de ensino.

Em síntese, receber o documento pronto, ilustrado, permeado por reflexões de toda uma rede de ensino, foi muito significativo, recompensador, mas também momento de muitas indagações. Considerando que a implementação da Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil passou a ser a próxima questão, recorremos a Freire (2016a, p. 73), que nos faz compreender que “[...] o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.” É, pois, na condição de sujeitos históricos que identificamos que podemos ser mais e aprender mais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 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. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação (uma introdução ao pensamento de Paulo Freire). 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

MARINS AZEVEDO, Rosa Oliveira *et al.* Formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 997-1026, sept./dic. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308021.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**: Revista da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.



LINUESA, María Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 226-247.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes. 2007.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, DF, n. 43, p. 14-18, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NIGITO, G. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios, dos grandes na creche. *In*: BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de casos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-103.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.11-30.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

PEREIRA, Angelita Carmo *et al.* Breve histórico da Educação Infantil no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo: Arche Editora, v. 8, n. 8, ago. 2022.