



4285 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED (2018)
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

CURRÍCULO E PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAIS EXPERIÊNCIAS?

Elaine Luciana Sobral Dantas - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Aline da Costa Dantas - OUTRAS

Daniela Cristina Nunes Mendes - Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

Agência e/ou Instituição Financiadora: PICI PROPPG UFERSA

O discurso oficial acerca do currículo para educação infantil no país está sendo construído nas DCNEI (BRASIL, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2017) que propõem o currículo por campos de experiências. Nesse contexto, temos nos questionado sobre quais experiências estão sendo desenvolvidas com as crianças nas instituições educativas? Sendo assim, estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo um de seus objetivos é analisar experiências educativas que são garantidas às crianças no contexto das práticas curriculares desenvolvidas na Educação Infantil. A pesquisa se ancora nos fundamentos da abordagem qualitativa e assume princípios da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Apresentamos aqui, algumas análises de observações das práticas cotidianas em uma instituição pública de Educação Infantil do município de Angicos/RN. Temos identificado nos dados construídos que o currículo vivido e as experiências observadas nas práticas cotidianas, por vezes, se distanciam das concepções de criança como protagonista e dos princípios que orientam as experiências educativas (DEWEY, 2011) que envolvem a continuidade nos processos de aprendizagem e a transformação das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Experiências.

CURRÍCULO E PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAIS EXPERIÊNCIAS?

Estudos e pesquisas que abordam educação, infância, cultura e currículo no contexto das práticas pedagógicas de professores da educação infantil se definem, atualmente, em meio às reformas curriculares nacionais em andamento, como sendo importantes para a sua consolidação numa pesquisa crítica e dialógica, ou seja, que considere as especificidades dos sujeitos da prática – professores e crianças – no cotidiano das instituições educativas.

Consideramos que se o currículo é o conjunto de experiências vividas – planejadas e/ou não pelos adultos responsáveis – por crianças nas instituições, mesmo quando não há um documento-registro de intenções e ações (proposta documentada), há a vida de relações que se processam no cotidiano e que educam as crianças sistematicamente, pois o currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo – com a força de ser “todo dia” –, apropriados, recriados pelas crianças, mediante a mediação dos outros com quem interagem.

O discurso oficial acerca do currículo para educação infantil no país está sendo construído recentemente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). A BNCC organiza o currículo proposto nas DCNEI por Campos de Experiências e aponta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos às crianças nos diferentes ciclos etários. Partindo dessas definições, temos nos questionado: O que os professores compreendem acerca de experiências educativas? Quais experiências estão sendo desenvolvidas com as crianças nas instituições educativas?

Considerando o contexto ora anunciado estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo um de seus objetivos é analisar experiências educativas que são garantidas às crianças no contexto das práticas curriculares desenvolvidas na Educação Infantil.

A pesquisa se ancora nos fundamentos da abordagem qualitativa e assume princípios da abordagem histórico-cultural (Vigotski, 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (Bakhtin, 1995; 2003). Utilizamos procedimentos da pesquisa documental e empírica, realizando entrevistas semiestruturadas e sessões de observação com registros em diário de campo. Apresentamos nesse texto, algumas análises de observações das práticas cotidianas em uma instituição pública de Educação Infantil do município de Angicos/RN. As sessões de observação aconteceram durante uma semana em cada grupo de crianças de quatro turmas de Educação Infantil – duas de creche e duas de pré-escola.

Buscamos identificar nas experiências educativas observadas as características e princípios que definem uma experiência de aprendizagem, considerando as proposições curriculares das DCNEI e BNCC, bem como as teorizações no campo do currículo e de suas especificidades na Educação Infantil. Oficialmente, o currículo é compreendido como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 01).

Entendemos, portanto, currículo como conjunto-processo de práticas-experiências desenvolvidas em contextos educativos em torno da cultura, de objetos de conhecimento, fundamentadas em concepções e ações compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos na comunidade educativa, com vistas ao aprendizado e desenvolvimento integral dos educandos. E a educação infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais.

Sendo assim, consideramos que as práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições educativas precisam garantir experiências que se constituam como transformadoras e ampliadoras dos saberes e experiências das crianças. As DCNEI (BRASIL, 2009) orientam que o currículo deve ser sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências, estas

compreendidas como:

[...] experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e adultos e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009; FOCHI, 2015).

A discussão em torno de experiências educativas na Educação Infantil, não é recente. A ideia de um currículo que considere, possibilite e amplie experiências das crianças está presente, por exemplo, desde os fundamentos pedagógicos da educação progressista proposta por Dewey (2007; 2011) e sua teoria da experiência humana, educativa e reflexiva. Uma experiência, se constitui numa atividade, na medida em que assume, por exemplo, suas características de *liberdade, continuidade e transformação* (DEWEY, 2002; 2007; 2011). A transformação possibilitada pela experiência pode ser explicada na seguinte definição:

A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa. (AUGUSTO, 2013, p. 05)

Já o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 2011). “Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo”. (FOCHI, 2015, p. 126).

As experiências presentes no cotidiano do CMEI pesquisados são organizadas em uma rotina institucional definida previamente que envolve uma acolhida na roda, uma “atividade dirigida”, a higiene das mãos, o lanche, a higiene na escovação, outro momento de atividade e saída. Selecionamos alguns episódios para nossa análise.

As rodas iniciais estão presentes na rotina do CMEI, sendo um dos elementos fixos, podendo acontecer em cada turma de diferentes formas. De modo geral, este momento acontece por volta das 8h da manhã, após o acolhimento. Especificamente no grupo da “Creche II”, ao longo dos cinco dias de observação, o momento da roda inicial se estruturava repetidamente da seguinte forma:

[...] a professora arruma as cadeiras em um círculo para o momento da roda de conversa, para que as crianças sentem e ela dê início a momento. As crianças cantam músicas no círculo, sentadas na cadeira. (Registro de diário de campo, 23/04/2018, Observação realizada na sala de referência, Creche II).

As crianças eram limitadas a sentar, repetir músicas e gestos todos os dias. O ritual desse momento resumia-se em fazer “orações” e cantar músicas. As professoras também sentavam nas cadeiras pequenas da roda. São cantadas músicas como “a cobra não tem pé”, “sapo cururu”, “borboletinha”, “coelhinho (de olhos vermelhos)”, “palminhas, palminhas, nós vamos bater”, “sapo na beira do rio” e “o palhaço picolé”. A experiência de conversar na roda, partilhar ideias, narrativas e músicas, parece ficar restrita a reprodução de sons e gestos, que não envolvem criação e protagonismo das crianças. Outros momentos com música foram observados nas demais turmas, como:

A professora colocou música e todos dançavam. A criança que no dia anterior não dançava, dançou hoje. A professora vai coordenando os movimentos das crianças, ela leva as crianças a irem para os lados, cima e baixo. E comenta com a observadora: “isto trabalha lateralidade e espaços”. (Registro de Diário de Campo, 25/04/2018, Observação realizada na sala de referência, Pré-escola I)

As experiências com música e dança podem proporcionar a criança interações com o outro, conhecer seu corpo, seus limites e explorar movimentos.

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. [...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017, p.39).

No entanto, o que pudemos observar foram momentos nos quais as crianças não contribuem na escolha das músicas e atuam como imitadoras dos gestos e movimentos coordenados pelas professoras. Situação que não envolve produção e participação ativa das crianças.

Observamos ainda, que as atividades que seguem à roda, são desenvolvidas na rotina de forma desarticulada, não se percebendo, portanto, o princípio da continuidade da experiência educativa. São momentos “estanques” que não valorizam ou contextualizam as práticas culturais dos grupos de crianças. Nos episódios descritos abaixo, pudemos perceber como as linguagens e participação das crianças nas práticas cotidianas não atendem as características necessárias para se constituir uma experiência educativa.

As crianças estão sentadas em uma mesa coletiva. A professora senta em uma mesa separada e chama as crianças individualmente. Ela mostra uma batata cortada ao meio. Neste momento, a professora mergulha a parte interna da batata na tinta, e “dá” (segurando na mão das crianças) para que as “crianças carimbem” no papel. A professora pergunta a cor da tinta carimbada e as crianças respondem: vermelho. Ao terminar, a professora corrige com mais tinta, as falhas da forma geométrica no papel. (Registro de diário de campo, 24/04/2018 - Observação realizada na sala de referência, Creche II).

A auxiliar chama cada criança para a atividade individual. Ela pintou em uma folha sulfite uma grama, um caule de flor e uma folha. Individualmente, ela pintou com tinta a palma da mão de cada criança e em seguida, “carimbou” a mão das crianças na paisagem no papel, simulando as pétalas das flores. (Registro de diário de campo, 08/05/2018, Observação realizada na sala de referência, Creche III).

Segundo Dewey (2011), existem algumas experiências que são deseducativas. Qualquer experiência que impeça a aprendizagem para futuras experiências é deseducação. Ou seja, que não tenha continuidade e não possibilite a transformação do sujeito.

Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas uma das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e ‘interessante’, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (DEWEY, 2011, p.27).

Nos episódios aqui destacados, as crianças são partícipes da atividade numa perspectiva de “reprodutoras”, sendo-lhes negada a

possibilidade de expressar-se. São atividades que não se constituem como boas experiências de aprendizagem, a “paisagem” não foi criada por elas, as suas mãos não foram pintadas por elas, nem sequer puderam “pintar” no papel com suas mãos da forma que queriam sua flor ou seu carimbo vermelho. A atividade não se caracterizava como registro de suas aprendizagens ou produção artística daquelas crianças.

Considerando os limites desse texto só nos foi possível descrever e analisar brevemente esses episódios, mas de um modo geral os dados construídos na pesquisa apontam para distanciamentos entre propostas oficiais e práticas desenvolvidas. Temos identificado que o currículo vivido e as experiências observadas nas práticas cotidianas, por vezes, se distanciam das concepções de criança como protagonista e dos princípios que orientam as experiências educativas (DEWEY, 2011) que envolvem a continuidade nos processos de aprendizagem e a transformação das crianças. Tais concepções fundamentam a educação infantil como primeira etapa educativa com finalidade sócio política e pedagógica de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças pequenas considerando suas singularidades e especificidades culturais e humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro **Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renata Gaspar, 2011. – (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significativa nos campos de experiência. FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).