



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **01/07/2018**

Aprovado em: **01/07/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.13.03>

EDUCAÇÃO INFANTIL E PROPOSTA CURRICULAR: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS NA
REINVENÇÃO DE UMA ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA CHILD EDUCATION AND
CURRICULAR PROPOSAL: CONCEPTIONS AND PRINCIPLES ON THE REINVENTION OF A SOCIAL
INTERACTIVE APPROACH EDUCACIÓN INFANTI

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

ANA MARIA LOURENÇO DE AZEVEDO, SONIA MARIA DE AZEVEDO VIANA

RESUMO

O debate acerca da proposta curricular na escola de educação infantil, tem se constituído em uma problemática complexa especialmente na última década em diferentes contextos da sociedade brasileira contemporânea. Neste texto, a concepção curricular fundamenta-se pela abordagem sócio-interacionista, por entender que a escola está sendo desafiada a, organizar e desenvolver um currículo móvel – flexível e aberto -, que seja portador de novas oportunidades para a vivência de experiências significativas de aprendizagem cognitiva, estética, lúdica, política, potencialmente conducente para o desenvolvimento de uma nova e necessária visão de mundo capaz de fazer a comunidade escolar compreender, respeitar e incluir a diversidade cultural, pondo em destaque a sua própria maneira de viver e construir a identidade.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Diversidade Cultural. Formação de Professores.

ABSTRACT

The debate about the curricular proposal in the school of child education, has composed in a complex problematic especially in the last decade with different contexts of the Brazilian contemporary society. In this text, the curricular conception it's reasoned on the social interactive approach to understand that school is being challenged to, organize and develop a mobile curriculum- flexible and open-, that be a carrier of new opportunities for the living experiences of cognitive learning, esthetic, playful, politic, potentially conducive to the development of a new and necessary vision of the world, capable of doing the school community to understand, respect and include the cultural diversity, focusing on your way of living and building the identity.

Keywords: School Curriculum. Cultural Diversity. Teacher. Training.

RESUMEN

El debate sobre La propuesta curricular em La escuela de educación infantil, se há convertido em una problemática compleja, especialmente em la última década em diferentes contextos de La sociedad brasileña contemporánea. E neste texto, La concepción curricular se fundamenta por el abordaje socio-interaccional por entender que La escuela está siendo desafiada a,organizar e desarrollar un currículum móvil – flexible y abierto, que sea portador de nuevas oportunidades para la vivencia de experiencias significativas de aprendizaje cognitiva, estética, lúdica, política, potencialmente conducentes al desarrollo de una nueva y necesaria visión de mundo capaz de hacer com que La comunidad escolar comprenda, respete e incluya La diversidad cultural, poniendo em relieve su propia manera de vivir y construir la identidad.

Palabras-clave: Currículo escolar. Diversidad cultural. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Na construção de um Projeto Político Pedagógico para a educação infantil, a Proposta Curricular, ocupa lugar central e desafia a escola a reinventar-se, abrindo novos caminhos para uma educação capaz de traduzir no cotidiano educativo, os princípios e valores eleitos para uma formação escolar que se constitua como base sólida para abrigar o futuro das crianças e da sociedade.

Em nossos grupos de pesquisas: GEPCIE/GEPED na Universidade Federal de Sergipe/UFS, com a ampliação de outros campos teóricos que dialogam conosco, temos buscado desnaturalizar a infância

desconstruindo uma visão idealizada dessa infância e da educação infantil e desse modo a concepção de criança que fundamenta este estudo concebe a criança como um ser histórico, social e político que encontra no outro (adulto), parâmetros que lhe permitem construir e reconstruir o espaço que a cerca. Esta concepção de criança não está cristalizada, não está adequada a um modelo único de infância, pois é tecida na teia da diversidade e multiplicidade que são características do processo de formação do ser humano e da sociedade. Reafirmamos uma concepção de infância e de criança contrária à ideia de natureza infantil abstrata e supostamente universal.

Desse modo a compreensão da infância e do processo de sua constituição hoje se inscreve para nós em uma perspectiva que se ocupa da evolução do pensamento filosófico e sociológico que se debruça sobre a infância e seus processos de educação no transcorrer da história. A naturalização do processo de pensar a infância muitas vezes vicia o olhar e não percebemos outras possibilidades e discursos que se elegem sobre ela.

Afirma Borba que,

Estudos sociológicos no campo da infância realizados ao longo dos últimos 20 anos sustentam a noção da autonomia das culturas infantis, postulando que as crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo (BORBA, 2005, p. 48).

O projeto curricular para a educação infantil deve assim, favorecer a autonomia das culturas, experiências e constituição de múltiplas linguagens, que permitam às crianças a apropriação e a imersão em seu contexto social, por meio das práticas de produções culturais, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. Walter Benjamin (1989) nos diz que a criança é acima de tudo sujeito produtor de linguagem e por ela se constitui e se humaniza. Como um novo mapa político-cultural, dos caminhos da educação, o currículo “iluminará” as práticas pedagógicas da escola, com as múltiplas possibilidades contidas no conhecimento aberto, sensível e ético, necessário para legitimar a individualidade da criança enquanto sujeito em suas diferenças e particularidades, sem, contudo, excluir a dimensão universal que promove o sentido de pertencimento e inclusão social de cada ser no conjunto da sociedade, da qual é parte inseparável. Pensar o currículo para a educação das crianças contemporâneas nos confere desafios imensos.

Os estudos e pesquisa nessa área, no entanto, apontam, que o currículo oculto ensina muito mais às crianças do que aquilo que está explicitado em propostas pedagógicas das escolas. Um currículo oficial sistematizado em programas mais conservadores não dão conta do universo intrincado das diversas e plurais infâncias e seus mundos porque, ao dividir o cotidiano em disciplinas, diminui a capacidade organização e articulação da imaginação, do pensar crítico das crianças.

No âmbito de um projeto de escola, que pretende destacar-se pela renovação das suas práticas pedagógicas, portanto, qualificado para apresentar concretamente mudanças essenciais em suas formas de planejamento, organização e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, é importante que a Proposta Curricular para educação infantil, como uma arquitetura aberta à multiplicidade de conhecimentos vigentes na contemporaneidade, defina claramente uma concepção de criança, infância, educação infantil, de ensino e de aprendizagem, que se ponha em movimento, isto é, que admita a sua permanente possibilidade de revisão, atualização e mudança à favor dos direitos constitucionalmente legitimados da criança.

Sobretudo, é necessário que a concepção pedagógica que ampara essa proposta, se revele de forma intencional e articulada à missão e a visão que se pretende alcançar, e não se limite nas bordas de um saber disciplinar, compartimentalizado, que se isola numa sabedoria especializada, fragmentada, metaforicamente explicado sob o paradigma arbóreo, incapaz de se comunicar com os saberes

provenientes de outras áreas e experiências de conhecimento.

É nessa perspectiva integradora, totalizante, inter e transdisciplinar que concebemos o currículo para a educação da infância; concebido como matriz rizomática de um saber que favorece múltiplos intercâmbios, regido pela ampla circulação e partilha dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dessa forma, podemos falar, não de uma pedagogia em particular, porque,

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas que vão sendo construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam (ARROYO, 2014, p. 29).

Esse é um caminho difícil e desafiante, uma vez que a pedagogia escolar sintetiza, de certa forma a exclusividade rígida dos saberes pelos quais faz opção, onde são impensáveis a existência de saberes concorrentes. Diz Arroyo (2014, p.33) que a pedagogia institucionalizada nas escolas, em cada momento em que um determinado paradigma se torna evidente, sustenta esses latifúndios do saber e criam resistência ao reconhecimento de outras ordens epistemológicas menos hegemônicas que vão crescendo à margem da burocracia institucional.

No entanto, muito embora as teorias pedagógicas oficiais girem num círculo fechado, também, hoje, com as conquistas sociais efetuadas sob as bases legalizadoras do respeito à diversidade e a diferença, é possível afirmar com Arroyo que:

Nas pedagogias escolares se avança também no reconhecimento de que com os Outros Sujeitos, outras crianças, adolescentes, jovens e adultos que chegam às escolas e às universidades chegam outros conhecimentos, outras vivências de mundo, logo outras leituras de mundo, de cidade, do campo. Chegam outras formas de ser/viver a infância, a adolescência, a juventude logo outras leituras de si mesmas (ARROYO, 2014, pp. 34-35).

É nesse caminho fecundo de experiências pedagógicas diversificadas que deixaremos nossas marcas, enraizadas na educação básica, pelo compromisso que assumimos com uma educação que seja oferecida às crianças e jovens, não apenas como instrumento de adaptação e transmissão do saber, mas que eleve o ser em formação, a compreender primeiro a si mesmo, depois aos outros e ao mundo, sendo competente para assumir posturas de relacionamento que reflitam o respeito às diferenças, como expressão de liberdade, autenticidade e responsabilidade social. Desse modo, o projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS (2009) para construção de orientações curriculares para a educação infantil ao definir práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares coordenado por Maria Carmen Silveira Barbosa aponta que,

Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional. Ao mesmo tempo, impõe considerar quais são suas funções, de que maneira pode organizar seus modelos de gestão e sua proposta pedagógica, assim como instiga a se deter em qual será seu currículo, tendo em vista a perspectiva de um longo processo de escolarização (MEC E UFRGS, 2009, p. 8).

Portanto, no percurso de construção de uma proposta Curricular que explicitará formas teórico-metodológicas adequadas para realizar o propósito contido no aforismo que marca e destaca a intencionalidade de um Projeto Pedagógico sob a expressão educar para o saber-ser, serão destacadas ações afirmativas, formas de inclusão e reconhecimento das diferenças, a contextualização das ações educativas ao ambiente sócio-cultural mais próximo das crianças, as

relações democráticas, a sensibilidade afetiva e estética e os valores filosóficos que se imbricarão às práticas pedagógicas que serão desenvolvidas.

Ressaltamos que desde a Constituição Federal (1988), ficou instituído que o currículo para a educação infantil será elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação considerando as demandas da realidade de cada escola. Esses documentos alicerçam a formação comum nacional, isto é, especificam os princípios que devem constar nos documentos orientadores e afirmam que todas as crianças que frequentam as escolas brasileiras têm o direito de aprender.

A educação contemporânea, em seu caráter coletivo e participativo, deve abrir espaço para a escuta da comunidade que se estabelece como um momento privilegiado e singular de diálogo e comunicação aberta com a presença de pais, educadores e profissionais de outras áreas afins, que compartilhem o desejo de ver nascer uma escola diferenciada por seus valores e procedimentos, por seu conteúdo e sua forma de ser e fazer a educação para a felicidade e o bem-estar pessoal, social e profissional.

Nessa instância peculiar de intercâmbio democrático com a comunidade, os gestores e consultores seriam assim, portadores de um novo modelo de escola, expondo a proposta em seu caráter preliminar aberto à integração pertinente de novas ideias e sugestões. A receptividade demonstraria um sentimento comum de esperança de todos os participantes no nascimento de uma boa escola, capaz de fomentar um ensino de qualidade pelo compromisso social dos seus envolvidos; pelos estudos e pesquisas permanentes da sua equipe decisória e de docentes; e pela relação singular e orgânica que estabelece, sem medo, com a comunidade.

A escola nessa proposta seria pensada além de sua estrutura física e pedagógica, pensada como um sujeito, um nós, que não teria um centro imperial, mas que, todavia, a todo instante, por diversas formas, precisaria aprender a vocalizar-se, a representar-se para afirmar-se como lugar de reflexão; como um lugar em que é possível aprender a pensar sentindo e sentir pensando; espaço de convergência de saberes divergentes e interesses comuns; Uma escola, que alimentaria o sentido ao conhecimento, como um espaço coletivo respeitoso e acolhedor. Portanto, uma proposta pedagógica dessa natureza, ao considerar as ações e práticas que envolvem o currículo, compreendido como a totalidade da vida escolar em ação, se constituiria como movimento contínuo de discussão e registro das necessidades e alternativas identificadas em cada momento sistematicamente programado no Calendário Escolar, para ouvir a comunidade em seus anseios, em sua sabedoria, em suas expectativas que certamente se renovarão a cada demanda satisfeita. Esse movimento exigirá de cada um e de todos, compromisso e fidelidade com os princípios coletivamente defendidos, mas também, abertura e flexibilidade para efetuar posteriormente as mudanças pertinentes, pois reconhecemos que

A existência de um projeto pedagógico não encerra o processo, muito menos acarreta resultado final (...) porque insinua menos um produto demonstrativo do que o fazer e o refazer incessante da capacidade científica dos professores, motivando-os a trabalhos coletivamente, a revisarem sempre a sua formação, a buscarem atualização, a realizarem a escola como obra comunitária de todos (DEMO, 2003, pp. 242-245).

Esta reflexão indica a necessidade de se estabelecer sistematicamente períodos de intensa discussão e revisão dos objetivos, propósitos e procedimentos, através de um plano de avaliação que permita a reelaboração da proposta qualificando permanentemente o projeto aprovado e os processos em desenvolvimento, mesmo porque, compreendemos e concordamos com Imbernón (2000), ao afirmar que

Um aspecto essencial da educação é o ser 'projeto', e isso distingue a

importância de um certo imaginário individual e coletivo que o configure e dê força de projeção futura. Não um projeto de sociedade ou de indivíduos perfeito considerados como algo fixo, o que suprimiria qualquer pluralismo, mas um projeto como imagem tentativa e revisável à medida que é construída de maneira aberta. Embora a educação se nutra de cultura conquistada, e seja por isso reprodutora, ela encontra seu sentido mais moderno como projeto, enquanto tem capacidade de fazer aflorar homens e mulheres e sociedades melhores, melhor vida; isto é, encontra sua justificativa em transcender o presente e tudo o que vem dado. Sem utopia não há educação (IMBERNOM, 2000, p. 38).

Sendo assim, desenvolveremos a seguir reflexões conceituais sobre o currículo que almejamos, estruturado a partir dos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da interdisciplinaridade e da contextualização, que são meios indispensáveis à consolidação da abordagem teórica sócio-interacionista que estamos privilegiando, de forma aberta às ideias que complementem e substantivem o exercício de uma pedagogia globalizante e aberta às múltiplas conexões tecidas pela rede de conhecimentos mobilizadores de aprendizagens significativas.

1. Educação, Identidade e Diversidade: O Desafio de Construir uma Nova Experiência Curricular

É inegável, nos dias atuais, a perspectiva de empoderamento contida nos termos diversidade e inclusão para qualificar a educação como elemento formador de um novo estilo de vida, numa sociedade que se consolida na trilha das mudanças sociais inexoráveis, resultantes das transformações postas pela crise de valores, procedimentos e práticas sociais. A relação que se estende de forma vitalícia entre a educação e a sociedade sugere um movimento ímpar, ao mesmo tempo de confronto, consolidação e busca de transformação dos conhecimentos, valores e práticas sociais que refletem a complexa diversidade dos contextos representados, de forma clara ou não, nos espaços educativos institucionalizados. Nessa perspectiva, o desafio é, organizar e desenvolver um currículo móvel – flexível e aberto -, que seja portador de novas oportunidades para a vivência de experiências significativas de aprendizagem cognitiva potencialmente conducente para o desenvolvimento de uma nova e necessária visão de mundo capaz de fazer a comunidade escolar compreender, respeitar e incluir a diversidade cultural, pondo em destaque a sua própria maneira de viver e construir a identidade.

Na escola, a educação tende a se revestir de um caráter eminentemente estável, através de um currículo padronizado que de modo geral valoriza o conhecimento e a cultura universal, proporcionando a partilha de um esquecimento comum: o de que há formas diversas de vida. Essa diversidade de formas de vida, intencionalmente alienadas num currículo estandardizado e estereotipado, que tende a se tornar obsoleto, num mundo em permanente mutação, provoca a exclusão de entes diferentes, categorias sociais, e práticas culturais vinculadas à multiplicidade de experiências pertencentes ao contexto local que não são estudadas e tampouco valorizadas na escola.

Há, por certo, o entendimento de que a mudança social é fato que não pode ser negado pela educação. Também, os avanços da ciência e da tecnologia, contribuem como forças promotoras de mudanças exigindo um modelo de educação pautado na flexibilidade e na capacidade de adaptação. Nesse sentido, precisamos refletir sobre a educação como elemento plenamente envolvido nessa complexidade social, entranhado nos diferentes modos de ser e fazer das diferentes classes sociais que acessam a educação escolar em busca do desenvolvimento humano e do crescimento social.

Quem acessa a educação busca a igualdade de oportunidade; busca o conhecimento de novos códigos sociais; busca o conhecimento universal; busca a reconstrução do próprio modo de vida; porém, essa busca legítima não pode ser realizada com a negação do ponto de partida de cada um. Por isso, o grande desafio da educação inclusiva que se constrói hoje sobre o tema da diversidade e

do respeito à diferença é saber como ensinar o aluno a lidar com o pensamento complexo, tolerante à diversidade, flexível e aberto a novas formulações.

A educação contemporânea não pode prescindir de um currículo inclusivo, necessário à construção do pensamento complexo; pensamento que atenda a um só tempo o desejo e a necessidade de adaptação ao coletivo, resguardando, no entanto, um espaço de inclusão para discussões particulares que não invalidem o que se aprendeu no limite do cotidiano, mas, ao contrário, ajude a esclarecer e a tecer o “quem sou eu” perante o mundo e perante o outro; não como personalidade a priori classificada, determinada e estereotipada no âmbito desse caráter seletivo e tradicional de um currículo guiado pela hegemonia feita sobre os interesses dominantes da classe que detém o poder, comandando uma ideologia que repercute na educação escolar, mas como reconhecimento da pluralidade cultural que constrói múltiplas identidades, possibilitando evolução pessoal e social.

2.1 Que Proposta, Para Que Criança

Para conceituar a infância é necessário considerar sua participação produtiva e sua realidade sócio econômica. A infância tem sido geralmente pensada como uma etapa da vida associada à fragilidade, imaturidade; posição contrária à idade adulta. A infância não pode ser vista como homogênea; há diversas infâncias, resultado de diversos contextos culturais.

Zabalza (1998) pontua três dimensões fundamentais para uma educação infantil de qualidade: incorporação da participação das crianças nos diferentes contextos de sua vida; a satisfação que as necessidades infantis tem sido impostas pela sociedade de consumo que direciona uma negação ou subtração da infância e a última dimensão referente a experiências de socialização que seja também processo de assimilação dos valores sociais. Uma educação infantil de qualidade não pode estar meramente associada a uma educação assistencialista. Nesse sentido, a proposta curricular aqui defendida para a escola de educação infantil de qualidade fundamentada em um processo de aprendizagem produtor de sentidos e significação da realidade deve estar pautada em ações lúdicas sustentadas nas diversas linguagens da infância, nas mais diversas experiências a partir de uma concepção interdisciplinar e integral de formação dos sujeitos que ali se inserem. Acreditamos em uma educação infantil a partir de uma concepção de criança como ser de autonomia e protagonismo infantil; que assimila valores, produtora de conhecimentos, que interage com o mundo e o representa.

Ao considerar as crianças pequenas é preciso concebê-las como um todo, incluindo a sua multidimensionalidade. Distanciar-se de uma tendência educacional bastante comum; de dividir a compreensão global das crianças, a partir do estudo em separado das áreas de desenvolvimento e das suas diversas e múltiplas forma de conhecimento.

Para Azevedo,

O efeito devastador da ideologia dominante, nos corações e mentes dos povos oprimidos, gerou um conjunto de valores que causou tensão no sentido de acomodação, de passividade e de absorção da cultura e da visão do dominador. O rebaixamento da auto-estima, a importância, a adaptação às imposições e o conformismo impossibilitaram a criação de uma consciência cidadã de autovalorização, de autopercepção de sujeitos portadores de direitos. (AZEVEDO. 2000, p.26)

O currículo que temos em ação ainda se organiza como um sistema tradicional, no âmbito de tendências conservadoras, que determina regras e procedimentos e um roteiro fixo de conhecimentos teóricos sem liga experimental, sem pontes para integrar o contexto vivencial e promover o

enriquecimento dessa aprendizagem que permanece substantivada pela marca da passividade.

Percebe-se que ainda não há, de maneira satisfatória, nas escolas de educação básica ou de nível superior, a experiência significativa da articulação entre práticas pedagógicas e as práticas sociais e culturais. A realidade contextual – social e cultural - é muito pouco considerada. E aqui é mister interrogar:

- Como pode uma criança, um jovem ou adulto aprender, se o seu modo de ser e viver não é considerado

Como ter auto-estima suficiente para se acreditar capaz de aprender os que não têm voz no currículo escolar

Como superar o fracasso escolar se a escola insiste em adotar um modelo de gestão decretado, ou de reprodução normativa, que toma por base a força da legalidade

Assim, se a comunidade escolar (professores, gestores, funcionários) não sair para se aproximar efetivamente dos problemas sociais concretos e mutantes, a aprendizagem não se consolida como local de convivência social entre diversos, capaz de criar um poder de adaptação e resiliência, construindo a perspectiva da inclusão e da cidadania.

O aprendiz perde então a crença em si mesmo, e em sua capacidade criativa para descobrir alternativas viáveis e imprimir mudanças adequadas para acompanhar a evolução dos sistemas. Sem essa chance de ação efetiva o estudante fica impotente e não desenvolve sua esfera de autonomia para reconstruir os conhecimentos adquiridos. Frustra-se diante realidade concreta. Suas habilidades adormecidas o fazem temeroso e descrente até daquilo que faz sentido, que efetivamente aprendeu. Diante do imprevisto, sente-se incapaz de fazer escolhas, enfrentar determinadas situações que demandam respostas não repetitivas e ainda não aprendidas de modo cabal. Para Werdel,

Especificamente o currículo deve oferecer experiências em usos criativos e especulativos do intelecto, tanto quanto em usos analíticos. Deve oferecer prática no trato com as pessoas e antecedentes diversos, de vários estilos de vida e de metas diferentes, bem como prática na compreensão a distância dos problemas dessas pessoas. Deve oferecer oportunidade de agir com base no que se compreende como ainda a oportunidade de teorizar a respeito de soluções ideais. (Werdel,1977, p318)

Percebe-se a importância da proposta curricular como elemento organizador da experiência pedagógica, ponte que se estende entre a escola e a sociedade, cujos pilares básicos: conhecimentos e cultura – fundamentam as práticas educativas, promovendo a educação do homem preparando-o para responder as demandas do aqui e agora, mas especialmente as que se avizinham como faces do futuro.

A pluralidade cultural representada no contexto pedagógico da instituição escolar exige dos educadores a compreensão de que o princípio educativo não se cumpre plenamente sem a conquista da legitimidade social.

A escola que se propõe a formar para a cidadania deve estar aberta à escuta sensível das questões que envolvem antecedentes culturais diversos. Não há como propor a conquista da cidadania sem pensar num espaço de diálogo e inclusão da diversidade social e cultural. É preciso instituir um espaço aberto e legítimo para dar vazão às narrativas promotoras das subjetividades presentes no contexto da cultura escolar, por vezes contraposta à cultura dos grupos que acessam a escola.

2 CAMINHOS DIVERSOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABRES

A Proposta Curricular que se institui no âmbito de um Projeto Político Pedagógico a partir das considerações aqui apresentadas, exige, por suas referências abertas e plurais, diante do reconhecimento de categorias de cunho filosófico e dimensões pedagógicas flexíveis, dinâmicas, Inter e transdisciplinares, que ressaltam a totalidade, a diversidade, as diferenças individuais, como pautas balizadoras de uma educação necessária para promover o “saber-ser”, exige, igualmente, a adoção não de uma metodologia de ensino específica, determinante sob um modo de pensar prescritivo, monodidático, unidirecional.

Como nos ensina Coll,

Com relação ao tratamento educativo das diferenças individuais, defendemos a tese de que um ensino verdadeiramente individualizado, que leva em consideração essas diferenças, deve renunciar a prescrever um método de ensino único aplicável a todos os alunos. A individualização do ensino consiste, em primeiro lugar, na individualização dos métodos de ensino. (Coll, 2002, p. 133)

Reflete ainda o autor, que a variedade das diferenças individuais e sua repercussão sobre a aprendizagem escolar são fatos aceitos desde a antiguidade e no entanto, tem predominado tradicionalmente uma concepção estática de metodologia e de sistema de ensino. Essa predominância começa a se desfazer considerando os avanços dos conhecimentos que repercutem na pedagogia e identificam as possibilidades de intervenção pedagógica no contexto de uma didática transformada e transformadora. Se consideramos as diferenças individuais, inclusive no que concerne aos modos de aprender, precisamos da mesma forma, considerar as diferentes metodologias que implica em diferentes formas de ensinar.

A proposta metodológica adotada neste tipo de projeto, toma como ponto de partida essas categorias e parte do pressuposto de que as interações sociais e pedagógicas, através do diálogo entre os alunos, entre o aluno e o professor, ou entre estes e o meio socioambiental, tendo como foco os objetos do conhecimento definidos na proposta curricular, propiciam socialização, apreensão, compreensão e transformação dos saberes constituídos na diversidade de contextos culturais, sociais, políticos e econômicos que nortearão o desenvolvimento curricular.

Nessa perspectiva as metodologias de ensino, aqui propostas, como elementos definidores de percursos didáticos abertos e diversos, deverão assegurar aprendizagens significativas, criando as condições favoráveis para a construção do conhecimento que possibilite aos alunos o desenvolvimento do senso crítico, necessários para que eles possam interpretar, analisar, contextualizar o mundo à sua volta, despertando o espírito investigativo, o raciocínio lógico e a capacidade de expressão, com criatividade, senso estético e comportamento ético.

Quando abordamos a questão das metodologias de ensino, pluralizadas conforme justificativas já pautadas, podemos entender que elas se definem sob a forma que se define no “como ensinar” concretizando-se na escolha de caminhos que levem a efetiva aprendizagem, presidindo o ato de ensinagem.

Metodologia é forma ativa viabilizadora de alternativas propícias e indispensáveis para uma ação pedagógica adequada às intenções educacionais traçadas no Projeto Pedagógico, refletidas na definição da proposta curricular que aponta, como já dito antes, para a diversidade, a pluralidade e a

globalização dos conhecimentos, sem, no entanto, esquecer as particularidades que preenchem o contexto dessa pluralidade diversa e global.

Dessa forma podemos listar diferentes alternativas metodológicas viabilizadoras do processo de ensino-aprendizagem sob um modelo potencialmente mais ativo e aberto à participação efetiva dos alunos, promovendo autonomia, identidade e autoestima, porque os envolve como sujeitos. Abaixo, sugestões que colaboram para superação da fragmentação curricular tendo como foco o projeto do MEC coordenado por Maria Carmem Barboza e eleitos 3 dimensões:

1. Ludicidade e brincadeira.
2. Estética como experiência individual e coletiva
3. Práticas educativas da professora: sentir, pensar, saber e fazer

Com as dimensões sugeridas algumas atividades poderão ser realizadas e entre elas:

- Realização de eventos temáticos interdisciplinares
- Painéis, feiras, saraus artísticos, literários, exposições
- Contação e produção de Histórias
- Aulas-passeio e excursões orientadas
- Visitas virtuais
- Troca de experiências entre turmas, escola e comunidade e grupos de trabalho
- Jogos, dramatizações, arte dramática
- Análise de situações simuladas e estudo de casos
- Projetos de arte e cultura

O percurso metodológico diverso, suscita, desperta e possibilita o exercício da autonomia enfatizando a capacidade criativa de educadores e educandos ansiosos e atentos às descobertas e mudanças que possibilitam atualmente um redirecionamento radical do processo educativo. Assim, é necessário estabelecer uma nova síntese teórica, superadora das antigas concepções sobre a situação do processo ensino-aprendizagem, uma vez que, aquilo que foi considerado muito bom em épocas passadas, pode não ser mais adequado aos dias atuais, porque os conhecimentos, assim como os valores, estendem-se e se aprofundam continuamente.

Nesse sentido, novas alternativas metodológicas se desenvolvem com o intuito de “estender as noções de leitura, escrita e textualidade a uma variedade de textos culturais, que vão de tratados filosóficos a filmes e romances populares” (KREINER. 1996, p.106), pois estamos vivendo numa sociedade líquida que tende a permanecer em fluxo, que se caracteriza pela frenética proliferação de signos, símbolos e imagens para o registro de momentos que se desfazem, instantâneos, voláteis exigindo do professor uma nova postura metodológica, também nesse sentido amplamente flexível.

Entendemos pois, ser possível e necessário, desenvolver um processo educativo democrático e atualizado capaz de colaborar para que os alunos e professores em permanente relação nas suas salas de aulas, aprendam a pensar e a refletir criticamente sobre o mundo no contexto dos problemas (voláteis) mais cotidianos ou universais, bem como sobre as suas formas resolutivas, superando a visão proveniente do senso comum aprendida em casa, avançando em direção a um conhecimento mais orgânico, coerente e integrado, como é próprio do conhecimento escolar.

Desse modo, valorizar a sensibilidade e a capacidade criativa dos educandos, mobilizando-os para que resolvam, com autonomia os problemas que se apresentam no seu cotidiano, seja através de um evento, de uma aula-passeio, de um texto literário, ou de um processo de iniciação científica, fortalece a esfera do saber-pensar, e desenvolve a experiência necessária do ‘aprender a aprender’ para melhor intervir e inovar, condensando o desafio educativo mais profundo de uma aprendizagem que servirá de base para toda a vida.

Evidenciamos no contexto dessas formas alternativas de ensinagem a metodologia do aprender a

aprender, uma vez que não nascemos “feitos” (inatismo) e nem somos folha em branco que precisa ser impressa com um conhecimento pronto, proveniente do mundo exterior (empirismo). Aprende-se sempre, desde o nascimento, e não há possibilidade de esgotamento da capacidade de construir e reconstruir permanentemente o conhecimento.

Com base nesse contexto, é que caracterizamos as diferentes estratégias e metodologias que poderão ser abordadas didaticamente em seus nexos com o cotidiano da sala de aula, lembrando que toda metodologia de ensino articula uma opção política e filosófica que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, como os procedimentos técnicos utilizados nas salas de aula.

O reconhecimento dessas opções, dão a certeza que diferentes abordagens teórico-metodológicas do processo ensino-aprendizagem estão subjacentes à prática dos professores, manifestando-se no cotidiano de sala de aula pautando-se na metodologia que prepara o homem para **saber-ser**, despertando a sua capacidade de construir e reconstruir permanentemente o conhecimento de modo orgânico e inovador. Reconhecer que cada criança, cada instituição tem as suas singularidades.

A infância é constituída em suas identidades culturais, únicas em suas representações sociais. Os sujeitos infantis estão em construção permanente e se que tecem a partir das narrativas históricas dos seus contextos pessoais e coletivos.

O professor da educação infantil no enfrentamento das demandas, das expectativas de uma prática assumida no cotidiano da escola com as crianças reais, abre espaços para uma educação que aspira ser de qualidade, onde o brincar é sempre um dimensão essencial e onde a ação de construir os saberes e as práticas são pedagogicamente intencionais, possibilitando à criança estruturar suas habilidades e competências e aprender a vivenciar valores, princípios e regras sociais e de cidadania plena.

Com esses pressupostos e princípios que possibilitam aos alunos uma cultura escolar, pautada na autonomia da participação que investiga as descobertas científicas, a produção e aplicação dos saberes, entendemos que uma proposta metodológica relevante seria baseada na Pedagogia de Projetos, que poderá ser desenvolvida em consonância com os interesses e necessidades dos saberes e práticas regionais, caracterizando-se por atender uma clientela diversificada por suas diferentes expectativas pedagógicas, sociais, refletidas na pluralidade cultural que identifica a comunidade escolar em seus valores, tradições, invenções e criatividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao considerarmos a necessidade de uma proposta curricular para a educação infantil, pautada nos princípios e pressupostos apresentados neste texto acreditamos que a mesma pode proporcionar uma valorização e uma pluralidade cultural na formação de sujeitos críticos, comprometidos com uma sociedade mais inclusiva.

Desse modo, destaca--se a relevância da reflexão e participação coletiva da comunidade na formação dos educandos e no aprofundamentos sistemático das ações e práticas pedagógicas direcionadas ao enfrentamento de uma formação escolar para a complexidade social, resguardando os princípios da autonomia, protagonismos dos sujeitos, identidade cultural, para direcionar a construção de um mundo mais humanizado e inclusivo. Além disso, é necessário pensar também no papel do professor enquanto formador político e social.

Compartilho com Oliveira (2011, p. 230), “é mister pensar nas práticas sociais que são oferecidas as crianças, desde bem pequenas”. Para isso é preciso considerar as atribuições e o papel fundamental do professor na escola de educação infantil e as reflexões tecidas no cotidiano que vivenciam juntos;

professores e crianças na perspectiva de que o currículo e as ações construídas e resignificadas na escola são intencionais e politicamente constituídas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: e Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação rumo a sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AZEVEDO, José Clóvis de. “**Utopia e democracia na escola cidadã**”. Texto: A Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. Editora da Universidade federal do Rio Grande do Sul. 2000, p.26
- BENJAMIN, Walter. *História cultural dos brinquedos*. Moderna, São Paulo: 1989. _____ . *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. 4ªed., Summus, São Paulo: 1984.
- BORBA, A.M. **O folclore e suas relações com as ciências sociais, com a educação e com a socialização da Infância no Brasil**. In: FÁVERO, O. (org.). Democracia e educação em Florestan Fernandes. Campinas: Autores Associados; Niterói: EdUFF, 2005.
- BORGES, Livia F. F. **Um currículo para a formação de professores**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Orgs.). A escola mudou. Que mude a formação de professores! 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 35-60.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 4.024/61. Brasília: Congresso Nacional/MEC, 1961.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – RCNEI – Introdução. Vol. 3, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 28 de junho de 2018.
- _____. **Ministério da Educação. Plataforma Sucupira**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 21 de jun. 2017.
- CHASSOT, Ático. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de educação, ANPEd, n. 26, p. 89-100, 2003.
- COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 2002
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004
- _____. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996

GIROUX, Henry. A. **Teachers as intellectuals**: toward a critical pedagogy of learning. Massachusetts: Bering & Garvey, 1988.

GOODSON, Ivo F. **Currículo**: teoria e história. 7 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a profissional incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORENO, Gilmar Lupino. **Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil**. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina: Humanidades, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar em Revista. no.17 Curitiba Jan./Jun. 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de **Educação Infantil**: múltiplos Olhares, SP Cortez Editora 2011
SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____, José Gimeno. **O que Significa o Currículo em Saberes e incertezas sobre o currículo**, SACRISTAN, José Gimeno. (org.) Porto Alegre, Penso, 2013.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias de currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios Contestados**: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto PolíticoPedagógico. Elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALZA, Miguel Qualidade na educação Infantil. Porto Alegre. Artmed, 1998

WERDEL Philipe in: Alvin Tofler. **Aprendendo para o futuro**. 1977. Editora Artenova s.a. Texto: O futurismo e a reforma da educação superior.(p. 318)