

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

CINTHIA REGINA LEITE PRUDENTE

**“QUAL CAMINHO SEGUIR?”: SOBRE O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

MARINGÁ

2016

CINTHIA REGINA LEITE PRUDENTE

**“QUAL CAMINHO SEGUIR?”: SOBRE O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para o cumprimento das
atividades exigidas na disciplina do TCC.

Orientação: Profa. Dra. Lucinéia Maria
Lazaretti

MARINGÁ

2016

CINTHIA REGINA LEITE PRUDENTE

**“QUAL CAMINHO SEGUIR?”: SOBRE O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Lucinéia Lazaretti (Orientadora)

Professora Ms. Rubiana Brasília Santa Bárbara

Professora Natália Cristina de Oliveira

MARINGÁ

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar saúde e força para lutar por meus objetivos e superar os obstáculos presentes nessa caminhada.

Agradeço aos meus filhos, Leonardo e Mariana, que me entenderam e apoiaram neste período em que minha ausência se fez constante.

À minha orientadora Professora Doutora Lucinéia Maria Lazaretti, que me acolheu como sua orientanda, me orientou e foi paciente na realização deste trabalho, também aos professores que aceitaram fazer parte da banca e a todos os outros que contribuíram para minha formação.

RESUMO

O planejamento na educação infantil constitui-se num desafio para os educadores que buscam uma educação de qualidade. Neste trabalho, de caráter teórico-bibliográfico, objetivamos compreender as diferentes formas de planejar que orientam as ações docentes na educação infantil; apresentar algumas proposições sobre qual o princípio do planejamento para conduzir as intenções e ações do professor de educação infantil para que alcance em sua prática educativa uma educação de qualidade que vise o desenvolvimento pleno da criança. Com base nos estudos efetuados, identificamos que, historicamente, na educação infantil, construíram-se diferentes modelos orientadores do trabalho pedagógico, culminando em concepções e práticas diversas. Diante disso, delineamos que é preciso ser definido um currículo, com concepção clara e coerente para que o planejamento possa ser um instrumento coerente e orientador do trabalho docente. Consideramos que o estudo sobre o ato de planejar e a importância do planejamento na educação infantil proporciona uma visão ampla das várias possibilidades de trabalho educativo que podem ser realizados na educação junto às crianças para obter uma educação de qualidade e alcançar o seu pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Planejamento. Educação Infantil. Currículo.

ABSTRACT

Planning early childhood education constitutes a challenge for educators who seek quality education. In this paper, theoretical and bibliographical, we aim to understand the different ways of planning that guide teaching practices in early childhood education; present some proposals on which the principle of planning to lead the intentions and actions of the professor of early childhood education to reach into their educational practice quality education aimed at the full development of the child. Based on our studies, we found that, historically, in kindergarten, were built different models guiding the pedagogical work, culminating in a number of conceptions and practices. Therefore, we outline what needs to be defined curriculum, with clear and consistent design so that the planning can be a guiding instrument of teaching. We believe that the study of the act of planning and the importance of planning in early childhood education provides a broad overview of the various educational possibilities of work that can be performed in education with the children to get a quality education and reach their full development.

Keywords: Planning. Childhood education. Curriculum.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 6 |
| 2. ATO DE PLANEJAR: instrumento necessário para o trabalho pedagógico | 9 |
| 2.1. DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO PLANEJAMENTO | 9 |
| 2.2. PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: diferentes níveis com a mesma finalidade | 15 |
| 3. PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre alternativas e preposições | 20 |
| 3.1. DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES PARA O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 22 |
| 3.2. PERSPECTIVAS DE PLANEJAMENTO: modelos e alternativas | 27 |
| 4. EM DEFESA DE UM CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre os limites e as possibilidades | 35 |
| 4.1. O CURRÍCULO EM AÇÃO: princípios orientadores para o ato de planejar | 46 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 53 |
| 6. REFERÊNCIAS..... | 55 |

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos o resultado de uma pesquisa bibliográfica, cuja temática envolve o planejamento na educação infantil.

O interesse por esta pesquisa tem origem a partir dos questionamentos que surgiram durante os estágios realizados na educação infantil no 2º ano do curso de pedagogia, na qual verificamos a falta de intencionalidade e de clareza na realização do trabalho pedagógico junto às crianças. Na observação do trabalho realizado nos centros de educação infantil, verificamos que alguns professores não sentem necessidade de planejar ou vinculam o planejamento apenas a uma atividade burocrática.

Durante essa experiência, foi possível verificar a falta de clareza sobre a importância do planejamento na educação infantil, o que se reflete nas atitudes desses professores, que muitas vezes planejam apenas uma lista de atividades a serem realizadas durante o dia, para cumprir um ritual da rotina. Foi possível constatar que mesmo que eles queiram realizar uma aula de qualidade, se veem sem alternativas e sem saber qual o melhor caminho a seguir.

Diante dessas constatações, partimos do pressuposto que planejar é uma característica exclusiva do ser humano, manifestada desde os primórdios da humanidade e está presente em todos os nossos atos, desde os mais simples do dia a dia até os mais complexos. Assim, Gandin (1983, p.22) diz que planejar é “[...] decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessário para isso”. Na educação, o trabalho pedagógico não deve ser feito de qualquer jeito, mas deve ser pensado, planejado, realizado com intencionalidade para que se obtenha a verdadeira finalidade da educação, que é o desenvolvimento pleno do homem.

Sobre isso Libâneo (1992, p.222), expõe que:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções políticas-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações concretas (isto é, a problemática social, econômica,

política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos os pais a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Na educação infantil, o planejamento das ações do professor durante muito tempo esteve relacionado com uma prática assistencialista, preocupada principalmente com os cuidados do corpo, não se configurando em ações mais direcionadas e sistematizadas por meio de situações de ensino. A educação infantil no Brasil, inicialmente surgiu para suprir à necessidade de atendimento as crianças, por isso, no atual momento, ainda é concebida, mesmo que implicitamente, como assistencialista.

A história da educação infantil e a análise das transformações sociais que ocorreram na sociedade refletem na ideia de infância que temos e que se manifesta nas instituições de educação infantil. Assim, apesar de se constatar que não é possível conceber a educação desvinculada do cuidado, faz-se necessário as instituições refletirem sobre como elas têm organizado o trabalho educativo e se há nesses cuidados atitudes educativas que levem a autonomia da criança.

O referencial curricular nacional para a educação infantil foi e ainda é um documento que orienta os professores no ato de planejar:

O desenvolvimento integral da criança depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso aos conhecimentos variados (RCNEI, 1998, p. 23-24).

Apesar de atualmente ser crescente a preocupação com o planejamento na educação infantil, pode-se observar a angústia e até mesmo o despreparo dos professores diante do que fazer na sua prática do planejamento do trabalho pedagógico. Muitos professores confundem o planejamento com uma ficha na qual estão descritas as atividades do dia, um modelo pronto. Não há uma compreensão de que o planejamento é flexível e requer atitude crítica por parte do professor, o que permite a ele organizar, revisando e buscando novas formas de realização do trabalho pedagógico sempre que for necessário. Por isso, o professor deve sentir o planejamento como algo necessário e importante para orientar e organizar suas ações de ensino.

Na elaboração de um planejamento temos que buscar as formas mais adequadas para atingir os objetivos traçados, estando atentas as necessidades das crianças para organizar e revisar as ações docentes diante das várias situações, ou seja, identificar as necessidades dos alunos para poder modificar o planejamento quando necessário, de maneira que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem. O planejamento bem sistematizado é indispensável para o ato de educar, pois a construção do conhecimento se dá através de ação intencional e sistemática e requer rigor, dedicação e principalmente objetivos.

Diante disso, objetivamos: compreender as diferentes formas de planejar que orientaram as ações docentes na educação infantil; apresentar algumas proposições sobre qual o princípio do planejamento para conduzir as intenções e ações do professor de educação infantil para que alcance em sua prática educativa uma educação de qualidade que vise o desenvolvimento pleno da criança.

Para isso, a partir de uma pesquisa bibliográfica, organizamos este trabalho de conclusão de curso em três partes: no primeiro capítulo abordaremos a importância do planejamento, em especial na Educação Infantil e quais suas implicações como instrumento norteador do trabalho pedagógico.

No segundo capítulo apresentaremos o planejamento na educação infantil apontando as diferentes perspectivas de planejamento encontradas na literatura e na prática e suas implicações na educação infantil.

No terceiro capítulo, analisaremos as concepções de currículo existentes, identificando quais as perspectivas que se estabelecem na educação e suas implicações sociais de forma que o planejamento possa ser um instrumento coerente e orientador do trabalho docente.

Por fim, consideramos que o estudo sobre o ato de planejar e a importância do planejamento na educação infantil proporciona uma visão ampla das várias possibilidades de trabalho educativo que podem ser realizados na educação junto às crianças para obter uma educação de qualidade e alcançar o seu pleno desenvolvimento.

2. O ATO DE PLANEJAR: INSTRUMENTO NECESSÁRIO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesse primeiro capítulo, o trabalho tem por objetivo apresentar a importância do planejamento escolar, em especial na Educação Infantil, apresentando os caminhos possíveis que professor pode seguir para alcançar uma educação de qualidade, mirando a finalidade da educação, que é a formação do homem como um ser capaz e autônomo, habilitado a cumprir seu papel social na sociedade em que está inserido.

Diante disso, antes de apresentar os caminhos possíveis que o professor pode seguir para orientar seu trabalho e melhorar a qualidade do ensino, faz-se necessário conhecermos a definição de planejamento e suas características, para que tenhamos liberdade, autonomia e critério nas escolhas e caminhos a serem seguidos na atividade docente.

2.1. Definição e características do planejamento

Planejar é uma característica exclusiva do ser humano que é manifestada desde os primórdios da humanidade. O planejamento está presente em todos os nossos atos, desde os mais simples do dia a dia, como, a hora que acordamos e o que tomamos no café da manhã, a roupa que vestimos e o trajeto que percorremos para chegarmos ao nosso destino. Como nos mais complexos realizados ao longo prazo, tais como, a viagem de férias, a compra do carro, a compra da casa ou a conclusão da faculdade tão almejada. O planejamento está presente tanto na vida familiar quanto na profissional do ser humano.

Planejar é uma atividade que faz parte do ser humano, muito mais inclusive do que imaginamos à primeira vista, nas coisas mínimas do dia a dia como tomar um banho ou dar um telefonema, estão presentes atos de planejamento (VASCONCELLOS, 2012, p.14).

Quanto mais se conhece o conceito, mais se ganha autonomia e liberdade na prática educativa. Quanto menos se conhece o conceito, maior a necessidade de

buscar receitas, modelos prontos, pois “as ideias mais interessantes sobre à prática acabam advindo justamente da clareza conceitual” (VASCONCELLOS, 2012, p. 78).

Com isso, o autor parte da concepção dicionarizada para chegar a uma definição de planejamento. Assim, segundo o Aurélio, citado por Vasconcellos (2012), o planejamento é ato ou efeito de planejar, trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados, planificação: o planejamento de um livro, de uma comemoração. Planejar é fazer o plano de projetar; traçar, fazer o planejamento de; elaborar plano ou roteiro de; programar, planificar. O autor também apresenta a definição de plano, que é projeto ou empreendimento com fim determinado. É o conjunto de métodos e medidas para a execução de um empreendimento. E por fim, a definição de projeto, que é a ideia que se forma de executar ou realizar algo no futuro; plano, intento, desejo ou empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema.

A partir dessas definições, Vasconcellos (2012), propõe a busca de um conceito mais amplo de planejamento, “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto” (p.79). Mas não é apenas agir de acordo com o previsto, mas também conforme aquilo que se pensou, não estando presente somente antes da ação, mas também na ação. Trata-se de antever, projetar uma ação, que visa atingir uma finalidade, perseguir um horizonte e tanto o fim quanto a ação estão relacionadas a uma realidade a ser transformada.

Para Gandin (1983), é necessário conhecermos a definição para que possamos compreender a ação, que tem maior valor quando chega através da própria ação. Para ele, planejar é transformar a realidade numa direção desejada. É organizar a própria ação. É intervir na realidade agindo racionalmente. É dar clareza e precisão a própria ação explicitando seus fundamentos. É por em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação, realizando ações para aproximar a realidade de um ideal, realizando o que é importante. Ele afirma não ser essa a descrição do que existe, mas do que deveria existir. É a descrição daquilo que se almeja num planejamento. Assim, ele apresenta três perguntas básicas a serem feitas num processo de planejamento: O que queremos alcançar? A que distância estamos do que queremos alcançar? O que faremos para diminuir essa distância? Se não forem respondidas essas perguntas, de forma que uma auxilie na resposta

da outra, não se pode dizer que haja planejamento. O ato de ir à busca dessas respostas, não somente dá eficiência a ação como é processo educativo humano mais fundamental.

Partindo dessas definições, Gandin (1983, p.22) diz que planejar é:

Elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessário para isso. Verificar que distância se está desse tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma serie orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido. Executar – agir em conformidade com aquilo que foi proposto. Avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Vasconcellos (2012) apresenta algumas restrições a esses modelos clássicos de planejamento: *Planejar, Executar e Avaliar*, pois para ele a execução não pode estar separada do que foi planejado e a avaliação não ocorre apenas no fim, mas acompanha todo o processo colocado em prática. Portanto, ele afirma que planejar é elaborar e realizar interativamente, o que implica a avaliação. Ou seja, não pode haver separação na execução daquilo que foi planejado. Essa vinculação da ação com a intencionalidade caracteriza a práxis.

Segundo Gandin (1983, p.16), o planejamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência que é a finalidade do planejamento, visando também à eficácia, pois se deve alcançar não só que se façam bem as coisas que se fazem, mas que se façam as coisas que se devem fazer, por serem socialmente desejáveis. “Isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja bem-feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução”. O autor ainda ressalta como finalidade do planejamento, que dá a ele status obrigatório em todas as atividades humanas, a compreensão do processo de planejamento como processo educativo.

[...] esta finalidade só é alcançada quando o processo de planejamento é concebido como uma prática que sublinhe a participação, a democracia, a libertação. Então o planejamento é uma tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade (GANDIN, 1983, p.17).

No entanto, planejamento e plano não são sinônimos e há diferenças conceituais entre ambos:

Planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto dessa reflexão e tomada de decisão, que como tal pode ser explicitado em forma de registro ou não (VASCONCELLOS, 2012, p.80).

Ainda segundo Vasconcellos (2012, p.81),

Planejar é elaborar o plano de mediação, da intervenção na realidade, aliado na exigência decorrente da sua intencionalidade, de colocação deste plano em prática. A elaboração do plano, obviamente, não é ainda a ação; é um processo mental, de reflexão, de tomada de decisão; por sua vez, não é ainda uma reflexão qualquer, mas uma reflexão 'grávida' de intervenção na realidade. Temos então, a dialética da ação humana consciente e intencional entre ação e reflexão. É preciso ficar claro, no entanto, que não se trata de etapas que se sucedem mecanicamente: uma de reflexão, outra de ação. Trata-se da predominância de uma ou de outra, mas não de justaposições estanques, dicotômicas. Isto é importante: São momentos que predomina a reflexão ou a ação, mas ambos constituem uma unidade indissolúvel (práxis). Na reflexão está presente a ação como ponto de partida, como desafio. Na ação há um tipo de reflexão que é 'tensional', que está ao mesmo tempo guiando a ação e confrontando, comparando com o ideal estabelecido.

O planejamento está presente em todas as áreas da vida humana, na vida pessoal, familiar e profissional. Neste trabalho, iremos tratar do planejamento escolar, que tem por finalidade a formação do homem, pois segundo Gandin (1983), a compreensão do processo de planejamento é essencial nas ações educativas.

No campo da educação escolar, segundo Libâneo (1992), o trabalho docente é parte fundamental do processo educativo, pelo qual os seres humanos são preparados para participação na vida social, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, uma atividade humana necessária para o funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação de seus indivíduos, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. "Não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade" (LIBÂNEO, 1992, p.17). A prática educativa é uma

exigência da sociedade e processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais tornando-os aptos a atuar e a transformar o meio social em que vivem.

Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações. Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião dos costumes, das formas de convivência humana. Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (LIBÂNEO, 1992, p.17).

Libâneo (1992) compreende o planejamento como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar com o contexto social. Significa que tudo o que ocorre no processo educativo escolar sofre influência das relações sociais, visando capacitar os alunos para a participação na vida social. Nesse sentido, os elementos do planejamento escolar como: objetivos, conteúdos e métodos têm implicações sociais e significado político. Por isso, trata-se de uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações, pois se não pensarmos sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, estaremos entregues ao já estabelecidos pela classe dominante.

Libâneo (1992) apresenta as seguintes funções do planejamento: Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente; Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula; Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente de modo que possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade; Prever objetivos, conteúdos e

métodos a partir da realidade social, do nível de preparo e condições socioculturais dos alunos; Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente; Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto; Facilitar a preparação das aulas, selecionando o material didático em tempo hábil, saber que tarefas, professor e alunos devem executar e replanejar o trabalho frente a novas situações.

Ainda segundo o autor, o plano é um guia de orientação onde são estabelecidos os meios de realização do trabalho docente, com a função de orientar a prática, partindo das exigências da própria prática. Ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois por ser processo educativo está em constante transformação, sofrendo alterações, modificações. Principalmente quando se fala em plano de ensino e de aulas, as coisas nem sempre ocorrem como planejadas. Muitas vezes, os conteúdos exigirão mais tempo do que o previsto, as coisas não se desenvolverão como o planejado, sendo necessárias constantes revisões.

O plano deve ter uma ordem sequencial, progressiva, sendo necessário seguir vários passos, de forma que a ação docente obedeça a uma sequência lógica para alcançar os objetivos estabelecidos. O plano deve ter também objetividade, pois não adianta fazer provisões fora das possibilidades humanas e materiais da escola. Deve-se ter também coerência entre objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, métodos e avaliação. Coerência é a relação que deve existir entre as ideias e a prática, é a ligação lógica entre os elementos do plano. Um plano deve ter flexibilidade, deve ser um guia e não uma decisão inflexível, pois a realidade está sempre em modificação, de forma que, o plano está sempre sujeito a alterações.

Há planos em pelo menos três níveis: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. O plano de aula é um documento mais global, expressa orientações gerais da escola com o sistema escolar. O plano de ensino é a previsão dos objetivos do trabalho docente, é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. O Plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas.

O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino. É preciso, pois, que

os planos estejam continuamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos. A ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas do ensino. Isso significa que, para planejar, o professor se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática. A cada etapa do processo de ensino convém que o professor vá registrando no plano de ensino e no plano de aulas novos conhecimentos, novas experiências. Com isso, vai criando e recriando sua própria didática, vai enriquecendo sua prática profissional e ganhando mais segurança. Agindo assim, o professor usa o planejamento como oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática, além de tornar menos pesado o seu trabalho uma vez que não precisa, a cada ano ou semestre, começar tudo do marco zero (LIBÂNEO, 1992, p.221-222).

Diante disso, compreendemos que há características próprias em relação ao planejamento escolar. Dedicamos o próximo item para discutir especificamente o planejamento na educação escolar e os diferentes níveis em que o mesmo se projeta para atingir a mesma finalidade.

2.2. Planejamento na educação escolar: diferentes níveis com a mesma finalidade

Vasconcellos (2012) compreende que o trabalho do professor contribui para formação da consciência, do caráter e da cidadania das pessoas no processo educativo e, concomitantemente, sendo uma tarefa importante e complexa para ser realizada na improvisação, no acaso, ou de qualquer jeito.

Assim, apresenta os diferentes níveis de planejamento que podem ser realizados na educação escolar: a) Planejamento de Sistema de Educação: corresponde ao planejamento que é realizado em nível nacional, estadual e municipal, incorpora e reflete as grandes políticas educacionais; b) Planejamento da Escola: trata-se do Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto educativo) e corresponde ao plano integral da instituição, envolvendo a dimensão pedagógica, a comunitária e administrativa da escola; c) Planejamento Curricular: corresponde a proposta geral de experiências, de aprendizagens que serão oferecidas pela escola, incorporadas nos diversos componentes curriculares; d) Projeto de Ensino Aprendizagem: refere-

se ao planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito ao aspecto da didática e pode ser dividido em Plano de Curso e Plano de Aula; e) Projeto de Trabalho: planejamento da ação educativa baseado no trabalho por projetos de aprendizagens desenvolvidos na escola; f) Planejamento Setorial: corresponde ao plano dos níveis intermediários ou dos serviços no interior da escola, em termos institucionais, corresponde ao projeto de ensino aprendizagem.

Para fins deste trabalho, daremos ênfase aos três níveis de planejamento que mais se correspondem diretamente ao trabalho do professor: O Plano da Escola, o Plano de Ensino e o Plano de Aula. Os termos projeto e plano se referem ao conceito de planejamento já definido anteriormente.

Segundo Vasconcellos (2012, p.97)

Tradicionalmente, fala-se de Plano de Ensino-Aprendizagem e não de projeto. Os conceitos de projeto e plano podem ser aproximados. Aqui estamos preferindo projeto a plano em função do significado mais vivo, dinâmico e potencialmente mobilizador do primeiro: enquanto plano nos remete mais a ideia de produto, projeto traz subjacente a ideia de processo-produto, ou seja, projeto, da forma como estamos concebendo, inclui o conceito de plano e transcende, na medida em que remete também a todo o processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática e não apenas o seu registro. É por isso que tem o mesmo significado do próprio conceito de planejamento anteriormente assumido.

Ainda de acordo com Libâneo (1992), o plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, no qual se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, política, econômica e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, a estrutura curricular e as diretrizes metodológicas gerais. É um guia de orientação para o planejamento do processo de ensino. O documento final deve ser um produto do trabalho coletivo, expressando o posicionamento e a prática dos professores.

O plano da escola, enquanto orientação geral do trabalho docente, deve ser consensual entre o corpo docente. Pode ser elaborado por um ou mais membros do corpo docente e, em seguida, discutido. O documento final deve ser produto do trabalho coletivo, expressando os posicionamentos e a prática dos professores. Com efeito, o plano

da escola deve expressar os propósitos dos educadores empenhados numa tarefa comum (LIBÂNEO, 1992, p.230).

O plano de ensino pode ser compreendido como um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre, também denominado plano de curso; contém as justificativas da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo; tempo provável e desenvolvimento metodológico. A justificativa da disciplina responderá a três questões básicas do processo didático: o por quê?, o para quê? e o como?. Deve responder também, qual a importância e o papel da matéria de ensino no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Será iniciada com considerações sobre as funções sociais e pedagógicas da educação escolar na nossa sociedade, explicitando os objetivos que queremos alcançar com o trabalho docente com os alunos, descrevendo brevemente os conteúdos básicos da disciplina e indicando para que serve e o que vai ensinar (LIBÂNEO, 1992).

Com isso, definem-se os objetivos prioritários, tendo em vista sua relevância política, social, profissional e cultural. Ou seja, trata-se de explicitar as formas metodológicas para atingir os objetivos, com base nos princípios didáticos gerais e no método próprio de cada disciplina para a assimilação ativa dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos (LIBÂNEO, 1992).

Uma das possibilidades de organizar é delimitar os conteúdos por unidades didáticas, com a divisão temática de cada uma para que possamos definir os objetivos específicos. As unidades didáticas são o conjunto de conteúdos inter-relacionados que compõe o plano de ensino para cada série. Cada unidade contém um conteúdo central do programa, detalhada em tópicos. Tem como características formar um todo homogêneo de conteúdos em torno de uma ideia central, ter uma relação entre os tópicos a fim de facilitar o estudo dos alunos e ter um caráter de relevância social (LIBÂNEO, 1992).

Partindo dos conteúdos, fixará os objetivos específicos, ou seja, os resultados a obter do processo transmissão-assimilação de conhecimentos, conceitos e habilidades. Eles irão direcionar o trabalho docente tendo em vista promover a aprendizagem dos alunos. “Objetivos refletem, pois, a estrutura do conteúdo da

matéria. Devem ser redigidos com clareza, expressando o que o aluno deve aprender” (LIBÂNEO, 1992, p.237).

E por fim, o desenvolvimento metodológico, que movimenta a relação entre os objetivos e conteúdos, indicando o que o professor e os alunos farão no decorrer de uma aula ou conjunto de aulas. Sua função é de articular objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que provoquem a atividade mental e a prática dos alunos. O desenvolvimento metodológico de objetivos e conteúdos define o caminho que deve ser seguido no ensino e na assimilação da matéria de ensino (LIBÂNEO, 1992).

Ainda segundo Libâneo (1992), o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. Assim como o plano de ensino, a preparação das aulas é indispensável e deve resultar na elaboração de um documento escrito que servirá para orientar as ações do professor, como também, para possibilitar constantes revisões e aprimoramento de ano para ano.

O autor ressalta que na elaboração do plano de aula, deve-se levar em consideração que a aula é um período de tempo variável e dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada que envolve: preparar e apresentar os objetivos; conteúdos e tarefas; desenvolvimento de matéria; consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação e avaliação.

É na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas (LIBÂNEO, 1992, p.241).

Na preparação de aulas, o professor deve reler os objetivos gerais das matérias e a sequência de conteúdos do plano de ensino, sem se esquecer de que cada matéria nova é uma continuação da anterior. Deve desdobrar cada tópico numa sequência lógica, na forma de conceitos, problemas e ideias. “Trata-se de organizar um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando

um todo significativo que possibilite ao aluno uma percepção clara e coordenada do assunto em questão” (LIBÂNEO, 1992, p.241).

Com base nessa compreensão do processo de planejamento como guia orientador das ações docentes, no próximo capítulo, discutiremos algumas alternativas e proposições que circulam, ou circularam, no interior das instituições de educação infantil, como modelos organizadores das práticas pedagógicas.

3. Planejamento na Educação Infantil: entre alternativas e proposições

Neste capítulo, apresentaremos algumas alternativas e proposições que circulam, ou circularam, no interior das instituições de educação infantil, como modelos organizadores das práticas pedagógicas. Referimos às alternativas porque, historicamente, não havia (e não há) consenso sobre o que deve direcionar as ações educativas nesse segmento educacional. Com isso, para responder às demandas da prática pedagógica, surgiram alguns modelos que auxiliaram a pensar sobre como planejar e organizar as práticas educativas.

Para isso, recorreremos às principais produções que marcaram o cenário da educação infantil a partir da década de 1980. Por que esse período? Porque, até então, o que se tem de registro são ações ainda indefinidas sobre esse segmento que não vinculado à educação e que por isso, suas ações oscilavam entre cuidado, assistência e educação. Vamos tomar como recorte, algumas alternativas que ajudaram a romper com esse círculo vicioso e que pudesse orientar as ações educativas no interior do trabalho pedagógico do professor. Não tivemos a intenção de fazer um estudo aprofundado, nem um estado da arte sobre o tema, mas elencar algumas produções que se fizeram presentes nas primeiras tentativas de sistematizar formas de planejamento na educação infantil e direcionaram novas proposições.

Atualmente, tem crescido a preocupação com o planejamento na educação infantil. O que tem causado uma busca por estratégias que promovam o desenvolvimento integral da criança. O planejamento passa a ser visto como atividade que organiza os espaços, os materiais e os grupos, com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem significativos.

Porém, alguns questionamentos surgem ao pensarmos em planejamento na educação infantil. O que Planejar? Como Planejar? Como registrar no papel esse planejamento?

Para Ostetto (2000), o planejamento não deve ser confundido com uma ficha a ser preenchida com a lista do que se pretende fazer na sala de aula, mas deve ser assumido como um processo de reflexão que envolve todas as ações e situações do cotidiano do professor e de seu trabalho pedagógico. Com a reflexão, o professor vai

aprendendo a exercitar sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, analisando os problemas e indo a busca das soluções. Ele é um instrumento orientador do trabalho docente:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças (OSTETTO, 2000, p.177).

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, que se traduz no traçar, programar, documentar a proposta do trabalho do professor. Ele depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos alcançar. Ele tem papel fundamental no processo educativo, pois possibilita a organização metodológica dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças baseado nas suas necessidades. Permite, também, após a reflexão das ações executadas, a revisão dos pontos que se mostraram vulneráveis no processo de ensino aprendizagem, possibilitando ao professor encontrar formas mais eficientes e adequadas de realização do trabalho docente.

Segundo Libâneo (1992), o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, que não se restringe a sala de aula, pelo contrário, estão ligadas as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos.

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. [...] Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos - estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (LIBÂNEO, 1992, p.222).

O planejamento deve ser assumido como um processo de reflexão e de atitude do educador no desenvolvimento do trabalho pedagógico, colocando a criança como elemento principal da prática pedagógica e como agentes produtores de cultura. Deve ser um planejamento sistematizado, que considere as

especificidades da criança e o meio em que está inserida, norteando todo o trabalho educativo.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... [...] A intencionalidade se traduz no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Ostetto (2000) afirma que no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de percepção das necessidades da criança, localizando os problemas e indo a busca das soluções. “O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade” (OSTETTO, 2000, p.178).

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de sequências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fórmula! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2000, p. 177).

Na literatura da educação infantil, encontramos diferentes alternativas e modelos que orientaram (e orientam) o planejamento do professor no cotidiano escolar. A seguir apresentaremos as mais representativas dessa trajetória.

3.1. Documentos oficiais orientadores para o planejamento na educação infantil

Ao longo da história da educação infantil brasileira, encontramos alguns documentos que orientaram a organização e o planejamento nas instituições educativas. Entre esses documentos, podemos citar como os mais significativos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Em 1994, com objetivo de auxiliar no processo de planejamento e organização das práticas educativas na educação infantil, propondo padrões orientadores na organização e funcionamento das instituições infantis, a Coordenação-Geral de Educação Infantil constituiu uma equipe de trabalho formada pelos próprios técnicos da Coordenação, técnicos do MEC com experiência na área, além de consultores e especialistas em educação infantil, para realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de educação infantil. E também, com o intuito de desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de educação infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares, coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil (BRASIL, 1996).

A partir desse diagnóstico foi elaborado a Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma análise, onde foi possível aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e heterogeneidade de propostas e de práticas em educação infantil, ponto crucial quando se discute a questão do currículo, analisando alguns questionamentos que devem ser considerados na elaboração dessas propostas: Como tratar uma sociedade onde a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, onde o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças - de faixa etária, étnicas, culturais, raciais - e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos contribuindo assim, para a redução das desigualdades? Essas reflexões serão de grande valia na construção de um projeto para a educação infantil (BRASIL, 1996).

Com isso, surgem as propostas pedagógicas e currículo para educação infantil, propostas pelo Ministério da Educação e Desporto e pela Secretaria de Educação Fundamental, que propõe algumas questões como, sugestão de roteiro

para avaliação/ou elaboração de proposta pedagógicas/currículo para a educação infantil, que foi formulada no processo de desenvolvimento desse projeto, sendo revisto, reformulado e enriquecido, ao longo de todas as etapas do trabalho. Contém inclusive, questões que não foram levantadas por ocasião da análise dos documentos, mas que posteriormente, foram avaliadas como necessárias à constituição de um projeto político-pedagógico mais completo e consistente para a área (BRASIL, 1996).

Desde 1996, com a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (LDB 9394/96), ficou estabelecida pela primeira vez na história da educação brasileira que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

Segundo a LDB, em seu artigo 29,

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

Em 1998, o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, como parte um do esforço em estabelecer parâmetros e referenciais para a educação infantil no Brasil. Ele é fruto de uma discussão que envolveu por longo tempo os profissionais da educação infantil.

A importância do Referencial Curricular nacional está em ter colocado em discussão o currículo para a educação infantil, que até então não era considerado.

O Referencial acabou sendo um marco, em termos de reforçar a importância da Educação Infantil. É necessário ressaltar que todas as ideias e propostas contidas no Referencial são tão-somente sugestões, ele deve ser entendido como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que visa à estruturação de propostas pedagógicas que atendam as especificidades das regiões brasileiras.

O Referencial foi organizado em três volumes, sendo que o primeiro livro, denominado de Introdução, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, onde é apresentado um breve histórico sobre creches e pré-escolas, reforçando a ideia da necessidade de integração do educar/cuidar. O segundo volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o

eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O terceiro volume é relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O Referencial é um guia de orientação que serviu de base para discussões entre profissionais da educação infantil, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Pretendeu contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. No Referencial está expressa a ação do professor, a concepção de aprendizagem, o que é importante trabalhar em cada área do conhecimento e, principalmente, o pensamento pedagógico que circula no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, buscando promover a equidade de aprendizagem, para que os conteúdos básicos sejam ensinados a todos os alunos, considerando os diversos contextos nos quais estão inseridos.

As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que assinala no artigo 9º ser incumbência da União,

IV - estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996).

As diretrizes curriculares tem o intuito de incentivar as instituições a montar o currículo que lhe convêm para trabalhar os conteúdos básicos nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o perfil e as especificidades dos seus alunos. Elas são obrigatórias e têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Após inúmeras discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches de forma a garantir a continuidade no processo de aprendizagem, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apresenta os seguintes objetivos:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, ampliando a confiança e a participação individual e coletiva. Deve promover vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais,

incentivando a exploração e a curiosidade, e promover a interação das crianças com diversas manifestações culturais, possibilitando a utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos.

3.2. Perspectivas de planejamento: modelos e alternativas

Podemos citar que os primeiros trabalhos da década de 1980 que circularam nos cursos de formação de professores e na prática pedagógica das escolas de educação infantil são: A Paixão de conhecer o mundo (FREIRE, 1983); Creche: Organização, montagem e funcionamento (RIZZO, 1984); Com a pré-escola nas mãos (KRAMER, 1991), entre outros.

Nesses trabalhos e outros encontrados na literatura há diferentes propostas de planejamento, que podemos sintetizar como: lista atividades; temas geradores; datas comemorativas; atividades por aspectos do desenvolvimento; áreas de conhecimentos; projetos.

Ostetto (2000) apresenta uma síntese dessas perspectivas de planejamento encontradas na literatura e na prática da educação infantil:

a) planejamento baseado em listagem de atividades: esse tipo de planejamento preocupa-se em preencher o tempo da criança com atividades para realizar durante cada dia da semana. Assim, o educador vai listando atividades para realizar entre um momento e outro da rotina da criança. Como por exemplo: Segunda-feira – Recorte e colagem; quebra-cabeça; música; jogos. E assim, repete-se a lista de atividades a cada semana. Ostetto considera rudimentar esse tipo de planejamento, pois não possui nenhum princípio educativo. O que o caracteriza é a necessidade de ocupar a criança no período que ela passa na instituição. Ele quase não pode ser classificado como planejamento, uma vez que a intencionalidade do educador não está definida, pois é privilegiada a hora da atividade, a rotina mais ligada à higiene e alimentação. Nesse sentido, a instituição revela-se assistencialista, espaço onde a criança fica enquanto os pais vão trabalhar.

b) Planejamento baseado em datas comemorativas: nesse tipo de planejamento privilegia-se o calendário. É feita uma lista de datas consideradas importantes para a criança e a cada semana o professor trabalha uma data que não tem nada a ver com a outra. Ostetto (2000) afirma que a marca do trabalho com datas comemorativas é a fragmentação dos acontecimentos que é trabalhada superficialmente e de forma descontextualizada. O educador acaba sendo um repetidor, uma vez que todos os anos as datas se repetem, o que a torna tediosa, e não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, menospreza a capacidade da criança. Esse planejamento assemelhasse ao anterior, pois acaba sendo um planejamento de atividades. Não amplia o campo de conhecimento da criança.

c) Planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento: privilegia aspectos que englobam o desenvolvimento infantil. Os aspectos do desenvolvimento físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Há a preocupação com as especificidades da criança, caracterizando-as nos parâmetros da psicologia do desenvolvimento. Esse tipo de planejamento considera esses aspectos para determinar os objetivos a serem atingidos e organizar atividades que estimulem as crianças nessas áreas. Por exemplo: Desenvolvimento afetivo - objetivos: estimular a criatividade; estimular a motivação; estimular a curiosidade. Atividades: 1) Artes plásticas (desenho, pintura, construção com sucata, recorte e colagem etc.) 2) Música; 3) Histórias. Assim, o educador planeja o dia a dia com base nos objetivos definidos, especificando que música, que história vai propor. Ostetto (2000) afirma que essa perspectiva de planejamento desconsidera questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem e partindo de um padrão universal de desenvolvimento, desconsiderando as características individuais das crianças, determinadas pelo seu contexto social. Esse planejamento representa um avanço em relação aos anteriores porque coloca a criança e seu desenvolvimento como ponto de partida. Porém, falha ao desconsiderar aspectos políticos e sociais.

d) Planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência): nesse tipo de planejamento o tema é que irá

conduzir e articular as atividades que serão propostas às crianças. Há a preocupação com os interesses da criança, suas necessidades e questionamentos. Os temas podem ser escolhidos pelo professor ou sugeridos pelas crianças a partir de situações vivenciadas por elas. Após a delimitação do tema, buscar uma sequência de atividades que o desenvolva, de forma que as propostas não fiquem soltas, havendo uma intencionalidade explícita tanto na articulação quanto nos conhecimentos envolvidos. A grande preocupação sobre esse tipo de planejamento é que ele não acabe sendo pretexto para listagem de atividades e que não seja imposto para todas as idades.

Kramer (1999) propõe um planejamento com atividades significativas, com objetivos claros que atendem aos interesses e necessidades das crianças, com atividades lúdicas, geradoras de produtos reais. Compreende que é necessário valorizar as atividades realizadas espontaneamente pelas crianças, e ao mesmo tempo, privilegiar aspectos culturais e sociais, sendo o eixo condutor do planejamento, dado pelos temas geradores de atividades pedagógicas. Ele deve ter um significado, um “para que” e um “para quem”.

Trabalhar com temas geradores possibilita a articulação do trabalho pedagógico com a realidade sociocultural das crianças, com desenvolvimento infantil, com os interesses específicos que elas manifestam, e os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças, na medida em que os conhecimentos vão sendo construídos coletivamente, são trabalhados os princípios de cooperação e trabalho em conjunto.

[...] os temas dão um colorido e um tom de entusiasmo e descoberta à sala de aula e ao trabalho escolar em geral, e ao mesmo tempo favorecem o crescimento infantil e a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos. Não se identificam, assim, com aulas expositivas tradicionais, pois não são assuntos apresentados ou demonstrados pelos professores à turma, mas, muito ao contrário, são os fios condutores e geradores de atividades infantis (KRAMER, 1999, p. 50).

Ainda de acordo com Kramer (1999), no trabalho com temas geradores é necessária a constante integração das áreas do conhecimento para que as crianças

tenham uma visão de totalidade, superando a visão fragmentada e as informações sem sentido presentes nas escolas.

Essa proposta curricular tem reflexos importantes na atuação dos professores, pois ao trabalharem com os temas, eles necessitam de informações para responder as variadas questões que surgem. Assim, os professores precisam pesquisar e estudar para suprir a deficiência de sua própria formação.

Esse estudo visa não só ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico das crianças (o que e como elas aprendem as diferentes etapas), mas também os próprios conceitos e informações em jogo em cada um dos temas explorados (KRAMER, 1999, p. 52).

Kramer apresenta uma proposta e não um modelo curricular, um possível caminho para a educação infantil que almeja uma educação democrática para a construção e exercício da cidadania. “Este não é um modelo curricular; muito menos um método; é, sim, uma das alternativas pedagógicas voltadas para uma educação democrática e para a construção e o exercício da cidadania” (KRAMER, 1999, p. 105).

f) Planejamento por projetos: projeto traz a ideia de horizonte, de linhas gerais. Durante o processo pode obter maiores contornos, podendo incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças, sendo que para cada grupo exista um específico e único projeto, articulando-se somente em princípios e itens gerais. O projeto seria viável, tanto para bebês quanto para crianças maiores. O planejamento por projetos contempla o trabalho com o grupo, podendo ser trabalho um único projeto com qualquer grupo de crianças, considerando as especificidades de cada idade. O educador, através de uma intensa pesquisa, desenvolve o projeto, identificando as possibilidades de trabalho e assuntos a serem estudados. Elaborado com base na observação dos movimentos do grupo pode ser delimitado por: nome, justificativa objetivo geral, assuntos-atividades-situações significativas, fontes de consulta, recursos e tempo previsto.

Ostetto (2000) considera o planejamento por projetos o mais adequado para se trabalhar com a educação infantil, uma vez que contempla objetivos

indissociáveis de educar e cuidar oferecendo suporte no processo educativo com crianças de zero a três anos, por considerar que a troca de experiências e significados é o que possibilita a interação e o acesso a novos conhecimentos. Desse projeto o educador vai retirando elementos para o planejamento semanal e diário. Alicerçado num projeto claro, documentado, com objetivos explícitos, tem que ser funcional orientando sua prática pedagógica. A autora salienta que o trabalho com projetos é a forma mais adequada para se trabalhar com a educação infantil, pois representam uma ação intencional, planejada coletivamente, que possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo, momentos de individualidade e sociabilidade.

Há outros autores que também sinalizam o planejamento por projetos como o mais adequado.

Um projeto é um plano com características de possibilidades e concretização. Um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive; que, por antecipar-se na consciência e ter como base o passado e o presente, oferece uma conseqüente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano (BARBOSA E HORN, 2008, p. 31).

Os projetos são voltados para pesquisa, busca de informações, exercício da crítica, dúvida, opinião, reflexão coletiva e individual, sendo elaborados e executados com a participação das crianças. Ele exige uma constante atualização e capacitação do professor, que precisa ir a buscar das respostas que surgem durante o processo de aprendizagem.

No trabalho com projetos,

O professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas, juntamente com as crianças. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar a própria história como sujeito educador. Analisar metacognitivamente o processo de aprendizagem realizado pelo grupo, avaliar e reinstrumentalizar para continuamente qualificar o seu ofício (BARBOSA E HORN, 2008, p.86).

Barbosa e Horn (2008) afirmam que o trabalho com projetos pode ser realizado em diferentes dimensões e com todos os membros da comunidade escolar: os organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e professores; o projeto político-pedagógico da escola; os projetos organizados pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias; e os projetos propostos pelas próprias crianças.

Trabalhar com projetos emerge como uma possibilidade metodológica possível nessa perspectiva, partindo-se de uma situação-problema para a qual convergem diferentes campos do conhecimento. Seu papel é o de articular e estabelecer relações compreensivas que possibilitem novas convergências geradoras (BARBOSA E HORN, 2008, p. 44-45).

Para que haja aprendizagem é necessário organizar um currículo que seja significativo para as crianças e para os professores, que não seja uma contínua repetição de conteúdos. O trabalho com projetos possibilita aprender os diferentes conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade relacionando-os com o cotidiano das crianças, propiciando a aprendizagem através de múltiplas linguagens.

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. [...] o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas “durante o caminho”. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização (BARBOSA E HORN, 2008, p. 42).

Ainda de acordo com Barbosa e Horn (2008) o trabalho com projetos pode ser realizado desde a educação infantil até o ensino médio. Um mesmo tema pode ser trabalhado em qualquer etapa da escolaridade, o que se deve considerar são as especificidades de cada faixa etária, que vão se diferenciar pela realidade de cada grupo de crianças e suas experiências vivenciadas. Muitos acreditam não ser possível trabalhar com projetos de trabalho com crianças de 0 a 3 anos, isso devido essa etapa de ensino estar fortemente vinculada a sua origem assistencialista, não

necessitando de um trabalho didaticamente organizado. Mas, devido aos avanços das pesquisas na área e em estudos de teóricos mais contemporâneos que mostram que as crianças aprendem desde que nascem essa ideia mudou.

Na creche, desde muito pequenas elas aperfeiçoam experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagem (BARBOSA E HORN, 2008, p. 72).

Os projetos propiciam a participação das crianças na construção de seu próprio processo de aprendizagem, estimulando o diálogo, o debate, a argumentação, a ouvir as diferentes opiniões, a trabalhar coletivamente, entendendo a importância do papel do outro, e principalmente, aprendendo a conviver com os limites da vida coletiva.

Para as crianças, trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo e experimentar a aprendizagem como uma função intersubjetiva, acompanhando as tendências da ciência e da tecnologia da construção coletiva do conhecimento, criando uma cultura de aprendizagem mútua. Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de ideias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre a mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimento e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos (BARBOSA E HORN, 2008, p. 89).

Nesse sentido, Saviani (1999) afirma que o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, ou seja, uma atividade em que os professores e alunos saem busca de informações para a resolução de problemas. A preocupação com esse tipo de planejamento é para que não seja confundido com um processo de pesquisa. “O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (SAVIANI, 1999, p. 51).

e) Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas do conhecimento: uma tendência muito presente nos últimos anos relaciona-se com a

defesa da pré-escola como espaço pedagógico e de conhecimento. Nesta perspectiva a pré-escola deve contribuir com a universalização do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado. Esse tipo de planejamento trouxe maior consistência para o trabalho com os temas, as atividades previstas devem pertencer às áreas do conhecimento, articulando-as e favorecendo a ampliação do conhecimento da criança.

Embora Ostetto (2000) não considere esse modo de planejar como o mais adequado, é com base nessa forma que pleiteamos construir nossas defesas. No próximo capítulo, iremos discorrer sobre ele.

4. Em defesa de um currículo na educação infantil: entre os limites e as possibilidades

Na elaboração de um currículo é necessário levar em consideração as dimensões históricas, culturais e políticas da sociedade em que está inserido. Sua elaboração envolve escolhas e critérios que são expressas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e deve garantir a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como, à apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados.

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 18).

O currículo deve ser um guia do trabalho pedagógico, um instrumento que tem a intenção de orientar, direcionar e guiar as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, servindo como um eixo condutor entre o planejamento e a ação, entre teoria e prática.

Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.18).

O currículo se associa a diferentes concepções que derivam de como a educação é concebida historicamente e das influências teóricas que a afetam em um dado momento, bem como, fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e pode ser definido como:

[...] (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 18).

Mas para que o currículo seja eficiente e atinja sua finalidade, que é de garantir e promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ele precisa ser pensado e elaborado coletivamente por todos os envolvidos no trabalho pedagógico, ou seja, por todos os membros da comunidade escolar. Somente dessa forma será possível selecionar adequadamente os conteúdos mais importantes, de modo que, garanta sua apropriação.

No entanto, apenas defender a importância do planejamento a partir de um currículo não é suficiente, já que esse documento irá imprimir às demandas concretas impostas à escola. No Estado Brasileiro já assistimos várias reformas, que desde a década de 1990, procuram adequar-se “à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista” (MALANCHEN, 2014, p.16). Essas reformas também incluíram reformas na educação escolar, influenciando as políticas curriculares para a educação básica no Brasil. “Essas mudanças visaram difundir e implantar uma supostamente nova concepção do papel da escola, bem como dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino e aprendizagem” (MALANCHEN, 2014, p.33).

As reformas do sistema escolar em todos os níveis ocuparam importante lugar no interior dessas reformas do Estado. Tratava-se de ajustar a escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital. Em nome de se colocar a escola em sintonia com mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em movimento foi um intenso processo de formatação da

escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI (MALANCHEN, 2014, p. 16).

Essas concepções que têm influenciado as políticas públicas contribuem para uma determinada concepção de currículo e de conhecimento escolar, embasando a elaboração de documentos oficiais para educação brasileira que muitas vezes, ao defender a inclusão social, a democratização, o respeito aos grupos minoritários serve aos interesses políticos e econômicos do Estado, reafirmam as condições para o desenvolvimento e efetivação do capitalismo.

Nos últimos tempos, mais precisamente, no Brasil, a partir da década de 1990, vários movimentos sociais têm se destacado na batalha por seus direitos, na luta por suas reivindicações e em defesa de suas ideias. Os debates, realizados dentro dessa perspectiva, fizeram com que emergissem diversas questões em relação ao currículo escolar: diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual. Esse discurso faz parte do movimento que defende ideias do Pós-modernismo dentro da educação escolar, mais precisamente a defesa de um currículo pós (ou “pós-curriculo”), amparado no Relativismo Cultural existente nos debates sobre currículo nos últimos tempos (MALANCHEN, 2014, p.82).

De acordo com Malanchen (2014), as reformas na educação escolar brasileira que ocorreram nesse período refletiram diretamente no currículo escolar, tendo como marco a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os PCNs (BRASIL, 1997) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A isso se sucederam várias medidas governamentais para a reformulação curricular em todos os níveis da educação escolar. Ao mesmo tempo, a teorização sobre o currículo mostrou-se um campo muito propício à disseminação de estudos de autores internacionais nas vertentes neomarxistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, dentre outras (MALANCHEN, 2014, p. 18).

Como afirma Duarte,

[...] o pensamento pedagógico contemporâneo caracteriza-se, entre outras coisas, pela hegemonia de pedagogias relativistas, com destaque para o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo (2008, p.1).

Para o autor essas pedagogias podem ser consideradas negativas na medida em que negam as formas clássicas de educação escolar. Elas apresentam como característica comum à ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista e uma concepção idealista entre educação e sociedade. Idealista no sentido de propor a educação como solução de todos os problemas sociais.

Mesmo que nos trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista como, por exemplo, às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem necessidade de superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação (Duarte, 2008, p.1).

Ainda de acordo com o autor, ao lado das pedagogias contemporâneas e seu correspondente idealismo, está à ideia da negação da perspectiva de totalidade que segundo ele é,

[...] afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Serão os acasos da vida de cada sujeito que determinarão o que é ou não relevante pra sua formação (DUARTE, 2008, p. 2).

É a partir dessa negação da totalidade que se faz presente o relativismo nas pedagogias contemporâneas. Primeiramente o relativismo epistemológico, que defende a ideia de que “o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais” (DUARTE, 2008, p. 2). E o relativismo cultural, que

defende a ideia de que o mundo seria constituído por uma infinidade de culturas cada qual com suas crenças, suas práticas e seus valores.

Para Duarte (2008) a imprecisão na definição de cultura é necessária ao relativismo na educação, mas incide diretamente sobre o currículo escolar ocasionando a sua fragmentação, resultando no esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas.

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura comum a todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos, ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das nas quais estão inseridos os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações (DUARTE, 2008, p. 2-3).

Na educação infantil, devido sua origem assistencialista e pelas concepções pedagógicas adotadas durante sua história, não foi dado ao currículo grande importância, sendo as atividades desenvolvidas nas instituições orientadas por modismos e pelas escolhas da escola e dos professores. Os conteúdos e os objetivos eram secundários ao planejamento, prevalecendo estratégias e recursos visuais sem muito entendimento de o porquê e para quê tais atividades eram desenvolvidas. Essa indefinição do que ensinar na escola de educação infantil gerou crenças de que as atividades escolares deviam ser desenvolvidas a partir do cotidiano da criança com conteúdos significativos oriundos desses espontaneísmo e do interesse do grupo de crianças.

Essa valorização do cotidiano conduziu a supervalorização do conhecimento tácito e a desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico. “Esse tipo de conhecimento vem ocupando um lugar cada vez maior nos currículos escolares, de início no interior do ensino dos conteúdos clássicos e posteriormente deslocando estes para uma posição secundária e periférica” (DUARTE, 2008, p.3). Isso significa

que o desafio é duplo: por um lado superar a história secundarização do papel do currículo como organizador do trabalho pedagógico na educação infantil e, ao mesmo tempo, superar modelos curriculares fortemente marcados por concepções relativistas e pós-modernas. Isso porque, para Malanchen (2014), apesar da questão do currículo escolar ter tido grande destaque na década de 1990, as concepções de currículo, conhecimento e cultura que ganharam hegemonia também apontam para a desvalorização do conhecimento objetivo e esfacelamento do currículo levando a objetivação da ideológica do capitalismo.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser meramente um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2008, p. 3-4).

Para Duarte (2008) é um equívoco considerar etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola e considerar que o relativismo cultural favoreça o desenvolvimento dos indivíduos. Ele aponta para a necessidade de valorização dos conhecimentos científicos e objetividade do ensino para a superação das pedagogias relativistas e esfacelamento do currículo.

[...] para superarmos as pedagogias relativistas e o esfacelamento do currículo escolar precisamos admitir que a questão central da pedagogia não reside nas relações entre professor e aluno ou nas relações dos alunos uns com os outros; a questão central da pedagogia está nas relações que professor e alunos estabelecem como conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade (DUARTE, 2008, p. 9).

De acordo com Malanchen (2014) o conhecimento objetivo é necessário para que haja transformação e a superação do capitalismo.

Se é negada ou posta em dúvida a possibilidade de conhecimento objetivo da realidade, é inevitável que o mesmo aconteça com a ideia de transformação dessa realidade a partir do seu conhecimento

objetivo. É necessário que se retome aqui a ideia de mudança e transformação a partir do marxismo, pois sem transformação social radical, não se transforma, não se muda a nossa realidade de forma efetiva (MALANCHEN, 2014, p. 94).

Para isso, a Pedagogia Histórico-Crítica, concepção que coadunamos, defende a necessidade de construção de uma sociedade em que o indivíduo tenha condições de apropriação da cultura no seu grau mais elevado. Diante disso, destacam a importância de uma escola que promova o acesso ao conhecimento historicamente acumulado a toda a população. Assim, consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica fundamentada na ideia de que a escola deve transmitir o saber objetivado, é a proposta pedagógica que melhor atende a tentativa de superação do capitalismo e desenvolvimento pleno do homem.

[...] o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática (MALANCHEN, 2014, p.169).

Malanchen (2014) ressalta que a Pedagogia Histórico-Crítica defende a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados para a organização do currículo e que o saber escolar não é um saber inventado, mas um saber objetivo que envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social.

Sintetizando a ideia de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica: o mesmo é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre a escola e a sociedade. Como resultado disso, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (MALANCHEN, 2014, p179).

Para Malanchen (2014) o objetivo principal da escola deve ser o de “transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado” (p.184) e a organização do currículo deve ter como referência os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, determinando os métodos e processos de ensino aprendizagem. Somente dessa forma será possível a população explorada tornar-se independente e capaz de superar as condições sociais em que se encontram.

A apropriação devidamente sistematizada de tais acúmulos pode contribuir para o processo de humanização do gênero humano, visto que, com as máximas condições de constituir o pensamento e formar relações, o ser humano se torna mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra. Pois, compreender-se determinado é condição primeira e fundamental para uma possível superação da condição em que se está (MALANCHEN, 2014, p. 183).

Ainda de acordo com Malanchen,

[...] o currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade (2014, p. 183).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo aponta para a formação intencional do indivíduo na busca da emancipação humana e edificação social. “Deste modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens” (MALANCHEN, 2014, p.214).

Na Pedagogia Histórico-Crítica concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe

trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente (MALANCHEN, 2014, p. 214).

As pedagogias contemporâneas dão ênfase aos interesses imediatos do aluno, ao cotidiano, em detrimento do erudito e do universal e acabam por trabalhar os conteúdos escolares de forma descontextualizada considerando apenas o senso comum. Enquanto que na Pedagogia Histórico-Crítica o que prevalece é o conhecimento objetivo e sistematizado produzido pela humanidade, pois considera que é através da aquisição do conhecimento científico que se chega à superação do capitalismo e a emancipação humana.

[...] a teoria curricular sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas atuais porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, por esta, dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do homem omnilateral. [...] a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, da tradicional e do aprender a aprender, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética (MALANCHEN, 2014, p.8).

Diante dessas considerações sobre o currículo, reafirmamos a importância do papel do professor, que através de um planejamento bem elaborado deve promover estratégias adequadas e eficientes que possibilitem à criança se relacionar e interagir com a realidade social, promovendo a sua ampliação cultural.

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.19).

Segundo Vasconcellos (2012), em termos de organização do trabalho pedagógico, a prática do planejamento, por ser um processo intencional, sistemático e implicar na elaboração e realização de um programa de atividades desenvolvidas

e vivenciadas na sala de aula, depende da concepção de currículo que se tem. O currículo não pode ser pensado apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo, mas deve levar em conta suas atitudes e habilidades mentais.

Muitas vezes, as propostas curriculares são feitas pelo sistema de educação estadual ou rede municipal, dando origem aos chamados “Guias Curriculares”, que, em princípio, deveriam ser apenas uma orientação para as diversas escolas, mas que na prática acabam sendo entendidos – até porque frequentemente são cobrados desta forma – como ‘programa oficial’, que ‘tem que’ ser dado. Mesmo no caso de existirem estas propostas gerais – como acontece com os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais-MEC) – é importante que a escola elabore o seu currículo, dialogando com as orientações dadas, mas tendo em vista a realidade concreta em que se encontra, fazendo suas opções e compromissos (VASCONCELLOS, 2012, p. 99-101).

Vasconcellos (2012) traz algumas considerações sobre a organização do currículo e sua relação com a realidade. De acordo com o autor, pode-se classificar essa relação em duas grandes tendências, com duas subdivisões cada:

1) Tendências Não-Dialéticas: se caracteriza pelo rompimento do vínculo dialético entre o conhecimento e a realidade. a) **Academicismo:** é a forma mais comum de organizar o currículo da escola; Levam em conta os programas de ensino e os conteúdos pragmáticos preestabelecidos e que devem ser cumpridos; O que importa são as ideias e não sua relação com a realidade. b) **Basismo:** surgir como reação à primeira; O que importa é a realidade; É organizado com base nas vivências, na experiência imediata.

2) Tendências Dialéticas: busca o vínculo dialético entre o conhecimento e a realidade. a) **Da realidade ao conhecimento:** privilegia a realidade como ponto de partida; Há a valorização do saber sistematizado, do planejamento, da proposta de conteúdos; Sua estruturação parte da problematização da realidade; Neste contexto destaca-se a Pedagogia de Projetos, onde os projetos são construídos a partir dos interesses dos alunos. b) **Do conhecimento à realidade:** privilegia o conhecimento como ponto de partida; O currículo se organiza tendo como referência os conhecimentos acumulados pela humanidade considerados

fundamentais para a compreensão do real e da capacitação dos sujeitos, ligando o contexto do aluno e da comunidade na busca de mediações significativas entre o conhecimento a ser desenvolvido e a realidade de trabalho.

É através do currículo que os objetivos escolares são alcançados, sistematizando os esforços pedagógicos. “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 19).

Os autores destacam a importância do conhecimento escolar nas discussões sobre o currículo, no processo de sua elaboração, em diferentes níveis do sistema educativo. O conhecimento escolar é parte essencial do currículo e sua aprendizagem é condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser adquiridos e reconstruídos pelos estudantes. Nesse sentido, destaca-se o papel do professor, um professor comprometido, que conheça e organize, escolha e trabalhe os conhecimentos a serem transmitidos. Por isso, é importante à seleção de conhecimentos relevantes e significativos para a inserção no currículo.

[...] cabe ressaltar que concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.22).

Para Moreira e Candau (2008), no currículo estão expressas as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. A compreensão do processo de construção do conhecimento escolar possibilita ao professor a compreensão do processo pedagógico e estimula novas abordagens, na tentativa de selecionar e organizar os conhecimentos e de conferir uma orientação curricular que compreenda o processo de construção das diferenças e desigualdades, presentes na sociedade e que refletem no ambiente escolar.

4.1. O currículo em ação: princípios orientadores para o ato de planejar

Com base no entendimento de que o currículo por áreas de conhecimento ainda é o que temos como mais representativo para o trabalho educativo na educação infantil, salientamos que na especificidade da educação infantil, alguns princípios orientadores devem ser sinalizados e considerados.

Concordamos com Ostetto (2000) quando afirma que qualquer proposta de planejamento vai depender do compromisso e respeito que o educador tem com a profissão e o grupo de crianças, das informações e formação que possui, e da relação que estabelece com seus conhecimentos e valores. O planejamento é marcado pela intencionalidade e está submetido à direção que lhes imprimem. E um dos maiores desafios que temos a enfrentar ao colocar qualquer proposta em prática é pensar a educação de zero a seis anos de forma articulada. O planejamento é uma das práticas que possibilitará a efetivação do processo de ensino aprendizagem.

[...] planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno dos quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico (OSTETTO, 2000, p. 193).

Para que o planejamento seja realizado, é importante que o educador saiba qual é a proposta curricular da instituição de ensino em que está atuando e como conciliar esse documento com a sua prática escolar. Além disso, tem de preparar atividades em que os alunos tenham recursos para realizar essas tarefas.

Para Kramer, o currículo é uma “obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como um instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo, à atuação dos professores” (KRAMER, 1999, p.14).

Com o intuito de construir uma pré-escola de qualidade que beneficie a todas as crianças em seu desenvolvimento e construção dos seus conhecimentos e valorizando as diferenças existentes entre elas, ela estabelece algumas metas educacionais a serem atingidas:

[...] a construção da autonomia e da cooperação, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação do autoconceito estável e positivo, a comunicação e a expressão em todas as formas, particularmente ao nível da linguagem. É em função destas metas que o currículo é pensado e a prática pedagógica desenvolvida (KRAMER, 1999, p.37).

O currículo deve ser um instrumento orientador que complementa, mas que não substitui o trabalho dos professores e alunos, não deve ser visto como conhecimento pré-concebido que define conteúdos e estratégias executadas por professores. Ele não exclui a necessidade de aperfeiçoamento contínuo e atualização pedagógica dos professores e principalmente, a necessidade de um planejamento elaborado com intencionalidade.

O currículo da pré-escola é, então, elaborado a partir desse referencial, levando em conta as características específicas das crianças e do momento em que vivem (seu desenvolvimento psicológico), as interferências do meio que circundam (sua inserção social e cultural) e os conhecimentos das diferentes áreas, [...] (KRAMER, 1999, p. 37).

Kramer (1999) entende que na prática pedagógica, o mais importante é adotar uma metodologia adequada às necessidades e condições existentes e aos objetivos formulados. Diante disso, ela parte de alguns princípios metodológicos.

[...] - tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade; - observar as ações infantis e as interações entre as crianças, valorizando essas atividades; - confiar nas possibilidades que todas as crianças têm de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua alta estima positiva; - propor atividades com sentido, reais e desafiadoras para as crianças, que sejam, pois simultaneamente significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade; - favorecer a ampliação do processo de construção dos conhecimentos, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo

físico e social; - enfatizar a participação e ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação (KRAMER, 1999, p. 38).

O currículo é um projeto em construção que se encontra em constante movimento. Serve como um guia do trabalho pedagógico que se almeja alcançar, um caminho a construir, e não um lugar a se chegar. Ele expressa os valores que o constitui e deve estar ligado a realidade a que faz parte. Ele deve ser construído com a participação de toda a comunidade escolar levando em conta suas especificidades, necessidades e a sua realidade (KRAMER, 1999).

Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que o currículo leve em consideração os seguintes aspectos:

1º) a realidade social e cultural das crianças (os conhecimentos que adquiriram, a linguagem, os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem); 2º) o desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo (cognitivo-linguísticas, sócio-afetivas e psicomotoras); 3º) os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social (a língua portuguesa, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais) (KRAMER, 1999, p. 49).

Além desses aspectos, para que o currículo tenha movimento na ação docente do professor da educação infantil, outras especificidades precisam ser consideradas: a) quem é a criança e como ela se desenvolve? b) como organizar o espaço e tempo? c) como selecionar materiais e recursos? c) a avaliação como um instrumento necessário para efetivação do planejamento.

Na perspectiva Histórico-Crítica, para que o currículo tenha movimento e garanta a aprendizagem e o desenvolvimento pleno da criança, o professor precisa compreender a criança e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, é importante o olhar sensível e reflexivo do educador para seus alunos, buscando identificar suas especificidades e dificuldades, colhendo informações que possam auxiliar no planejamento de atividades significativas para a criança. Assim, é importante o professor repensar sua prática buscando identificar e intervir da melhor maneira possível na dificuldade da criança, de maneira que possa atuar de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem que deve ser contínuo, dinâmico e reflexivo.

Outro aspecto importante na efetivação do currículo na educação infantil é saber selecionar materiais e recursos apropriados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Pois esses elementos são instrumentos que irão nos auxiliar no desenvolvimento das atividades selecionadas para apropriação do conteúdo, possibilitando a interação da criança com o conteúdo de aprendizagem. Assim, é necessário considerarmos, com critério e reflexão, as técnicas já existentes e utilizadas, como ferramentas importantes de auxílio no processo de ensino-aprendizagem.

Devemos considerar também o tempo e o espaço, que na educação infantil refere-se em como organizar a rotina da sala de aula. Atualmente, ainda encontramos uma rotina ligada às questões assistenciais e de cuidado, com preocupação excessiva com os horários de alimentação, sono e higiene, enquanto ações de ensino são pouco desenvolvidas. É necessário considerarmos esses aspectos ao organizar o trabalho educativo, mas também refletir se há nesses cuidados básicas atitudes educativas elaboradas e articuladas que levem a autonomia, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Por isso, é importante salientar o papel do professor na articulação de ações de cuidado, como também, nas ações de ensino. Na organização do tempo podemos constatar que muitos conteúdos não poderão ser trabalhados apenas uma vez podendo ser desenvolvidos durante um longo período. O que deve ser considerado são o grau e a complexidade desses conteúdos de acordo com o período a qual se destina. A organização do espaço também é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. Devemos observar na sala de aula as paredes, os materiais, os brinquedos e jogos e se estão propiciando situações de ensino-aprendizagem que promovam a humanização da criança. Também é importante reorganizar o espaço físico de acordo com a necessidade das atividades propostas, que devem ter como eixo central o ensino.

Um dos aspectos fundamentais do currículo é a avaliação que é um instrumento necessário para a efetivação do planejamento, pois a partir do planejamento surgirão atividades que serão avaliadas e a partir dessas avaliações serão propostas novas atividades. O planejamento e a avaliação são elementos essenciais do currículo. A avaliação exige dos professores muita observação,

reflexão e registros diários. Dessa forma é possível verificar o desenvolvimento e avanços da criança na aprendizagem. Na educação infantil as informações acerca da avaliação da aprendizagem são realizadas ao longo prazo, em forma de relatórios de grupo e individuais, ou por meio de reuniões coletivas ou individuais com os responsáveis.

A LDB diz em seu Art. 31 que “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996). Assim, constitui-se em um processo contínuo e abrangente que considera a criança em sua integralidade. A avaliação deve ser vista como possibilidade de redirecionamento, organização e parâmetro para todo o trabalho pedagógico na educação infantil e dessa forma propiciar a apropriação dos conteúdos e a formação humana que é a finalidade do processo educativo.

Com base nessas afirmações, entendemos que o planejamento deve ser assumido como atitude crítica do educador, como momento de reflexão diante das situações que lhes serão apresentadas, para que possa identificar estratégias de ação para desenvolver sua prática pedagógica de forma a atingir o desenvolvimento pleno da criança.

O planejamento compreendendo a atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é um ponto de chegada, mas porto de partida ou “porto de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças (OSTETTO, 2000, p. 199).

O planejamento, a partir de um currículo, é um instrumento de auxílio do processo educativo e deve responder as necessidades das crianças e da comunidade em que está inserida, apontando as especificações metodológicas e didáticas para o desenvolvimento da intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem. A forma como organizamos o currículo deve atender essas especificações e necessidades. O currículo deve ser pensado de forma integrada e

articulada com as diferentes áreas do conhecimento e não de forma engessada e fragmentada.

Ao elaborar esse documento devemos ter clareza do papel que a escola assume na comunidade, explicitando a reflexão, o diálogo e a participação coletiva, princípios estes que guiarão a sua elaboração. Nesse sentido, o papel do professor é de grande importância no processo de ensino e de aprendizagem. É ele quem vai estabelecer o caminho que deve ser percorrido para que esse processo seja atingido, criar estratégias e organizar os materiais, colocando os alunos em contato com os objetos da cultura, que muitas vezes, só estarão disponíveis na escola.

Ao professor cabe prioritariamente criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem (BARBOSA E HORN, 2008, p. 86).

Por isso, é essencial um planejamento intencional que vise à organização dos materiais, conteúdos e atividades, articulados com a realidade social do aluno e que seja significativo. O planejamento é um instrumento de reflexão, que traça objetivos para se alcançar uma determinada meta, que é a aprendizagem da criança. É necessário que seja elaborado com intencionalidade e que considere a realidade social das crianças. A sua elaboração exige escuta e reflexão, atitude crítica do educador, pois, “[...] é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica” (OSTETTO, 2000, p. 177).

A educação infantil necessita de um modo específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico, pois eles interferem positivamente sobre o desenvolvimento infantil. Considerando as necessidades das crianças, para que as ações sejam sistematizadas e significativas e que garanta um processo emancipatório, devem ser considerados aspectos como, a rotina das práticas educativas, a organização dos espaços e a presença do brincar como fator principal do processo educativo-pedagógico.

O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens. Primeiro, porque sabemos que todas as linguagens são importantes e que cada ser humano tem maneiras de aprender que levam em conta características diferenciadas. Assim, essa metodologia inova ao facilitar a emergência de problemas que envolvem diferentes linguagens tanto do ponto de vista de forma quanto do conteúdo (BARBOSA E HORN, 2008, p. 81).

Diante do exposto, na educação infantil, fica evidente que o planejamento, a partir de um currículo, expressa a unidade entre intenções e ações do trabalho educativo, cujo horizonte é a formação plena da criança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho foi possível constatar a importância do planejamento na educação infantil e na prática educativa. Partindo da concepção de alguns autores, pode-se concluir que o trabalho pedagógico na educação infantil não pode ser realizado de qualquer jeito, ele deve ser planejado, marcado pela intencionalidade.

Partindo do pressuposto que o ato educativo na educação Infantil requer um trabalho intencional e de qualidade, onde cuidar e educar são funções indissociáveis, os educadores devem tomar consciência da busca do conhecimento, da qualificação profissional, do aperfeiçoamento contínuo e principalmente, consciência do seu papel como educador infantil.

Ostetto (2000) afirma que toda ação educativa é marcada pela intencionalidade e que o registro marca o delineamento dessa ação educativa, permitindo a melhor organização da práxis docente. Neste trabalho, apresentamos alguns modelos de registro mais utilizados na educação infantil, que servem de guia para o trabalho pedagógico com as crianças, e algumas propostas pedagógicas, de modo que, o educador possa reconhecer o melhor caminho a percorrer, realizando um trabalho coerente, atingindo uma educação de qualidade, priorizando o desenvolvimento pleno da criança.

O currículo deve ser o documento que oriente as ações de planejar o trabalho educativo, ele imprime à finalidade, as escolhas e os critérios para delinear o horizonte a ser perseguido na educação das crianças. Por isso, não basta qualquer concepção que oriente esse currículo, mas uma que tenha como meta promover aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, numa direção social que prime pela formação plena de todas as crianças.

Diante desses argumentos almejamos, com este trabalho, ter compreendido princípios para o planejamento do trabalho pedagógico na educação infantil e, dessa forma contribuir para que a prática docente seja realizada com qualidade contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5692. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional Educação. Resolução CEB n. 05, 17 de Dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez, 2009a. Seção 1 p.18.

BRASIL. Ministério de Educação e de Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. V. 1,2 e 3.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/SEF/DPEF/COEDI. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.

DUARTE, Newton. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. Julho/2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

GILDA, Rizzo. **Creche: Organização, Montagem e Funcionamento**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1984.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 1991.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para educação infantil. 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: Currículo, conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indaq3.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2015

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Liberdade Editora, 2012.