

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO INTEGRADO: REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO NO DEI/CEPAE/UFG¹

Bruna de Paula Cruvinel ²

RESUMO

Este estudo teórico-analítico elaborado junto a Comissão de Reformulação da Educação Infantil do DEI/CEPAE/UFG objetivou analisar as aproximações do currículo da Educação Infantil (EI) com a perspectiva de currículo integrado. O CEPAGE é uma unidade de Educação Básica da UFG, uma escola experimental que se propõe a pensar a formação docente das várias áreas do conhecimento, inclusive na EI, oferecendo todas as etapas da Educação Básica. O quadro docente do DEI/CEPAE/UFG constitui-se de professores com formação em Pedagogia, Educação Física e Artes, além de receber os estágios de diversas licenciaturas. Assumindo como fundamento a compreensão histórico-cultural de criança, de aprendizado e desenvolvimento humano e contrapondo-se às concepções assistemáticas da EI, o DEI/CEPAE/UFG propõe um currículo organizado por áreas do conhecimento. Essa matriz curricular se materializa na dinâmica da docência compartilhada e das ações educativas integradas, experiências de ensino-aprendizagem multietárias com a articulação de conteúdos das diferentes áreas. Esta dinâmica de organização coletiva do trabalho pedagógico se aproxima da perspectiva de currículo integrado, aquele em que todas as atividades previstas, planejadas e executadas na/pela instituição educativa, precisam estar articuladas, se apresentando de forma relacional e enfatizando unidade entre os conhecimentos culturais e científicos, visando o desenvolvimento multilateral e completo das capacidades de cada criança. Este currículo se efetiva a partir da intencionalidade e da mediação pedagógica estabelecida entre os conhecimentos e a realidade social, mas sem que as áreas percam sua identidade ou se submetam umas às outras. Para isso propõe-se que os conhecimentos sejam abordados de maneira integrada por unidades temáticas, nas quais os interesses e saberes das crianças são o ponto de partida e, mediante o processo de tematização, sejam confrontados com os conhecimentos sistematizados convertendo-se em formas mais elaboradas da consciência e de ação autônoma e criativa da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil, Currículo Integrado, Áreas do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre currículo na Educação Infantil (EI) é um tema relativamente recente no cenário educacional brasileiro e que suscita debates intensos, marcados por polêmicas e controvérsias travadas nos âmbitos teórico e prático, podendo ser percebidas

¹ A Sigla DEI/CEPAE/UFG refere-se ao Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

² Mestre em Educação e Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG) – Goiânia/GO, bruna_cruvinel@ufg.br.



nas produções acadêmicas, no processo de elaboração de políticas e diretrizes educacionais e, sobretudo, na práxis cotidiana das instituições.

Ao se debruçar sobre as origens do atendimento à primeira infância no Brasil, Kuhlmann Junior (1998), analisa o caráter assistencialista e não-formal que marcam a origem da EI, que segundo Pasqualini e Martins (2020), ainda influencia amplamente esse segmento educacional. Mesmo com os avanços recentes no âmbito das políticas educacionais, o enfoque espontaneísta e assistemático ainda persiste, mas, ao mesmo tempo, tem sido amplamente problematizado e combatido. Nesse cenário de construção da identidade e legitimação do caráter educacional da EI, a discussão sobre currículo assume um lugar central e se apresenta como campo de disputa, da correlação de forças entre os que lutam pelo direito ao atendimento educacional qualificado e socialmente referenciado nas necessidades histórico-culturais das crianças e aqueles que buscam impor um modelo educativo minimalista, assistemático e/ou instrumental preconizado pelos Organismos Multilaterais que se impõe aos países do dito sul global.

Essas características gerais que marcam o desenvolvimento da EI, também se manifestam nos contextos específicos. O DEI/CEPAE/UFG, ao longo dos seus 36 anos de história, tem buscado superar o caráter assistencialista que marcou o seu surgimento, legitimar o caráter educacional do atendimento à primeira infância e, ainda reafirmar a abrangência da sua atuação no âmbito universitário, considerando a diversificação das funções que tem assumido no que tange ao ensino, à pesquisa, à extensão, à inovação pedagógica e à formação docente. Considerando o seu posicionamento de defesa de uma EI que cumpra a sua função social de apropriação cultural das crianças pequenas e, também, da abrangência de sua atuação no contexto universitário, ao longo dos anos, o DEI/CEPAE/UFG tem buscado construir o seu quadro docente com profissionais de diferentes especialidades formativas, além de receber estágios e pesquisadores de diversas licenciaturas e outros cursos. Além disso, assumindo como ponto de partida e fundamento a compreensão histórico-cultural de criança, de aprendizado e desenvolvimento humano, a matriz curricular dessa instituição se organiza por áreas do conhecimento (UFG, 2019).

Posicionando-se junto aos que defendem que “pensar e organizar um currículo na EI é uma questão de garantir o direito da criança a terem acesso a experiências de conhecimento e de desenvolvimento que lhe propiciem desenvolver-se de forma plena e integral” (AMORIM; DIAS, 2012, p.126), essa instituição estabelece um trabalho



contínuo e coletivo de construção, avaliação, análise e qualificação do seu próprio projeto educativo.

Recentemente, com a ampliação do quadro docente de 11 para 21 docentes, com a possibilidade do exercício da docência compartilhada em todos os agrupamentos etários e, ainda, com a ampliação da diversidade formativa de seus professores, o trabalho de revisão curricular que é promovido pela Comissão de Reformulação da EI no CEPAE se intensificou visto a necessidade de construir diretrizes para essa nova dinâmica do trabalho coletivo. Apresenta-se aqui o resultado do trabalho de revisão e análise da proposta curricular sistematizado por essa comissão que objetivou analisar criticamente a matriz curricular e suas aproximações com a proposta de currículo integrado, considerando a sua organização por áreas do conhecimento. Esse trabalho que envolveu análise documental e revisão bibliográfica a fim de aproximar a dinâmica curricular em desenvolvimento com a concepção de currículo integrado, proposto por Limonta (2014), para assim, subsidiar e qualificar a reelaboração dos planos das áreas e o trabalho a partir da docência compartilhada na instituição.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

A Comissão de Reformulação da Educação Infantil do CEPAE assume a responsabilidade institucional pelo processo permanente de revisão e de atualização qualificada da organização do trabalho pedagógico do DEI/CEPAE/UFG. Sendo composta por todos os docentes da EI, o trabalho desta comissão consiste em estruturar, avaliar, qualificar, produzir novas sínteses no que se refere a organização curricular e didático-metodológica do departamento. Referenciado nos princípios e pressupostos do materialismo histórico-dialético, o recorte do trabalho de reformulação da EI aqui apresentado, tomou como ponto de partida a realidade da instituição, seu contexto histórico-social, limites e possibilidades objetivas, bem como a viabilidade das orientações presentes nos ordenamentos legais vigentes em articulação com a produção do conhecimento dentro da perspectiva crítica sobre o currículo da EI. O princípio norteador desse processo foi o desenvolvimento de uma práxis educativa cada vez mais qualificada do ponto de vista teórico-metodológico, calcada nas reais necessidades formativas das crianças 1 a 6 anos de idade atendidas pela instituição, conforme preconiza a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.



No segundo semestre de 2024, a contratação de 10 novos professores para compor o quadro docente do departamento³ mobilizou a comissão no sentido da construção de diretrizes para a nova dinâmica de docência compartilhada⁴ e, também, de reelaboração da matriz curricular considerando a presença de professores com especialidades formativas que antes não faziam parte do quadro de professores efetivos do DEI, como é o caso da música e da dança.

Apresenta-se aqui o resultado do trabalho de análise documental e revisão bibliográfica estabelecido de setembro de 2024 e abril de 2025, que teve como finalidade analisar criticamente os princípios, fundamentos, critérios e conteúdos da matriz curricular vigente e apropriar-se de elementos teórico-metodológicos para subsidiar a reescrita dos planos gerais das áreas do conhecimento e dos agrupamentos etários, bem como, qualificar o trabalho da docência compartilhada e do trabalho coletivo da equipe pedagógica.

A análise documental compreendeu os seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017); Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento de Educação Infantil DEI/CEPAE/UFG (CEPAE, 2019).

Para apreender os nexos constitutivos que envolvem a questão do currículo da EI buscou-se diálogo com produções de autores da Pedagogia Histórico-Crítica (LAZARETTI, 2016; PASQUALINI, 2018; PASQUALINI & MARTINS 2020; PASQUALINI & LAZARETTI, 2022) e da Didática Desenvolvimental e Educação Integral (LIMONTA, 2014), que apresentam uma base teórico-metodológica coerente com a defendida pelo coletivo de professores do DEI/CEPAE/UFG que desenvolve uma proposta educativa apoiada na pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. Esse recorte epistemológico teve como intuito evitar o ecletismo e relativismo que se faz tão presente nos estudos da EI e que contribuem para o atual cenário assistemático e espontaneísta que é hegemônico neste segmento educacional. Portanto, esse direcionamento se justifica pela defesa social, política e pedagógica: 1) do caráter escolar da EI enquanto primeira etapa da Educação Básica; 2) da intencionalidade do

³ Atualmente o quadro docente do DEI/CEPAE/UFG é composto por 21 professores efetivos da carreira Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), sendo 11 professoras com formação em pedagogia, 4 professoras com formação em educação física e 6 professores com formação nas artes, dos quais 2 apresentam a formação específica em teatro, 2 em dança, 1 em artes visuais e 1 em música.

⁴ A nova composição do quadro docente do departamento, possibilitou a docência compartilhada entre dois professores em todos os agrupamentos. Buscamos organizar a docência compartilhada mantendo uma professora pedagoga e um/a professor/a de artes ou educação física como professores referências de cada agrupamento.



trabalho docente como fundamento da práxis educativa; 3) da finalidade da escola como lugar da apropriação do conhecimento elaborado, processo necessário para a humanização dos sujeitos sociais.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As controvérsias que atravessam os debates sobre currículo da EI são reflexo do processo de constituição deste segmento enquanto primeira etapa da Educação Básica, um fenômeno que é recente na história do nosso país, consolidado no âmbito legal apenas em 1996 com a LDB. Segundo Guimarães (2017), até então, as dimensões que marcaram fortemente a origem e o desenvolvimento da EI no Brasil e que, ainda hoje, exercem forte influência na concepção de currículo que domina as políticas e orientações normativas vigentes, são: por um lado, a dimensão assistencialista de orientação filantrópica-religiosa, médico-higienista e jurídico-policial, materializada nas creches, escolas maternas e asilos do início do século XX; e, por outro lado, a dimensão compensatória/instrumental, materializadas nas pré-escolas, criadas sobretudo, à partir de 1970, como estratégia para suprir as deficiências do sistema educativo primário, combater o analfabetismo e o fracasso escolar. Destaca-se que este breve recorte histórico se refere ao modelo educativo-assistencial que era oferecido para as crianças pertencentes a classe trabalhadora, como uma estratégia política e ideológica de gestão da pobreza, visto que de maneira simultânea se desenvolviam também os Jardins de Infância, modelo educativo mais difundido entre as instituições que atendiam as crianças das classes mais abastadas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

No âmbito legal, a EI se estabeleceu legalmente como direito da criança e dever do Estado somente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), constituindo-se como primeira etapa da Educação Básica apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996), quando foi desvinculada da esfera da assistência social e passou a figurar oficialmente o sistema educacional brasileiro. A partir desses ordenamentos legais a EI busca construir uma identidade que supere o caráter assistencialista e não-formal que marcaram a sua origem, mas que também reconheça e considere as especificidades próprias desse segmento educacional e sem incorrer na antecipação do Ensino Fundamental. Neste cenário professores, estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas e matrizes epistemológicas buscam dar respostas sobre “o porquê”, “o quê” e “como ensinar” na EI, considerando as necessidades formativas,



de aprendizado e de desenvolvimento específicas das crianças de 0 a 6 anos de idade, o que traz para o centro desse debate justamente a sistematização de projetos educativos, propostas pedagógicas e curriculares das redes e das instituições de ensino.

Segundo Pasqualini e Lazaretti (2022), a concepção hegemônica de EI que domina as políticas, os ideários e as práticas da EI no Brasil, é a chamada Pedagogia da Infância. Partindo da justa crítica às práticas compensatórias/instrumentais da pedagogia tradicional, da defesa pela garantia da especificidade da EI, mas incorporando o ideário neoliberal e pós-moderno, essa concepção caminhou no sentido da negação do caráter escolar deste segmento, recusando, inclusive, a necessidade da existência de um currículo sistematizado como um dispositivo mediador da atuação pedagógica para a EI e, com isso, secundarizando o conhecimento científico/objetivo/universal em detrimento dos saberes provenientes das experiências cotidianas.

Analisando a arranjo curricular por campos de experiência⁵ preconizada na BNCC, Pasqualini e Martins (2020) apontam que, assumindo a mesma lógica anti-escolar da Pedagogia da Infância, propõe-se no documento que a EI as relações educativas se construam seguindo os interesses da criança que, por sua vez, devem produzir seus saberes a partir da sua experiência sensível, imediata na sua relação com o meio. Neste processo cabe ao professor praticar uma ação educativa não-diretiva, sendo a mediação e intencionalidade do seu trabalho restritas a organização do espaço, para gerar o interesse e possibilitar a espontaneidade característica da infância, ou seja, “o trabalho pedagógico e o conteúdo escolar são relegados a segundo plano em nome do enaltecimento das experiências infantis” (PASQUALINI & MARTINS, 2020, p. 433). Acrescenta-se que, nesta perspectiva, os campos de experiência aparecem como uma solução para preservar a dita especificidade da educação infantil, mas na verdade, expressam “o ceticismo epistemológico diante da ciência e da possibilidade do conhecimento objetivo sobre a realidade” (PASQUALINI, 2018, p. 165). Em síntese, os conhecimentos elaborados estão subjugados à experiência subjetiva e só se fazem presentes quando solicitados pela criança nesse movimento de construção de sentido particular sobre o mundo, rechaçando, assim a organização de um currículo organizado por áreas do conhecimento.

⁵ Os campos de experiência são apresentados na BNCC (BRASIL, 2017) como um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Pasqualini e Martins (2020) analisam que a BNCC busca distanciar-se de uma estrutura baseada em áreas do conhecimento e conteúdos escolares.



Na contramão da Pedagogia da Infância e do arranjo curricular por campos de experiência, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe que a defesa de um modelo escolar para a EI e da sistematização de um currículo, não significa necessariamente:

[...] a antecipação indevida de conteúdos e metodologias do Ensino Fundamental, nem corresponde a práticas mecânicas, disciplinadoras e esvaziadas de sentido pela criança, mas pressupõe um trabalho profissional (pautado por teoria e método), sistemático e organizado de modo consciente em busca da concretização de uma intencionalidade pedagógica determinada (PASQUALINI & LAZARETTI, 2020, p. 30-31).

Lazaretti (2016) aponta a necessidade de superar a visão de currículo como uma grade de disciplinas fragmentadas. Para a autora, o currículo da EI deve ser concebido como o conjunto vivo de atividades nucleares da escola, sendo necessário estabelecer critérios para a seleção de conteúdos a partir das necessidades de formativas das crianças.

Por definição o currículo é sempre relacionado a conteúdos de ensino que se articulam a objetivos e metodologias adequadas para promover a transmissão-apropriação dos saberes escolares, por meio de intervenção pedagógica sistemática e intencional [...] a elaboração de um currículo envolve questões fundamentais que permeia escolhas e critérios que se desdobram em encaminhamentos e práticas pedagógicas, que precisa responder como primeira questão: qual é a finalidade da educação escolar? (LAZARETTI, 2016, p. 166)

Define-se que esta finalidade é justamente a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena, ou seja “o desenvolvimento multilateral e completo de cada um [...] e, em consequência, a utilização plena das possibilidades que existem em cada período do desenvolvimento” (ELKONIN, 2017, p. 149-150).

Partindo dessa visão ampliada de currículo, conteúdo e forma integram a unidade fundamental de uma proposição educativa, visto que, identificar os elementos culturais que precisam ser fundamentalmente assimilados pelos indivíduos implica em descobrir quais as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo, “permitindo à criança ampliar, enriquecer, diversificar sua maneira de se relacionar e interagir com a realidade social” (LAZARETTI, 2016, 169).

Ao tratar da escola em tempo integral a partir de uma perspectiva crítica de educação integral, Limonta (2014) também aponta a necessidade de superação de uma organização curricular fragmentada, e apresenta como possibilidade o currículo integrado. Analisa-se que, no âmbito da EI, essa proposição pode contribuir para a superação do caráter espontaneísta sem assumir a lógica de fragmentação curricular em disciplinas isoladas, mas, ainda sim, garantindo o acesso ao conhecimento elaborado. O currículo integrado é um modelo de organização que:



[...] pressupõe uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca sua identidade [...] uma possibilidade de diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, as experiências sociais dos educandos e cultura como um todo, levantando a possibilidade do estabelecimento de um pensamento relacional, não restrito à lógica interna das disciplinas (LIMONTA, 2014, p. 129).

Pauta-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que busquem articular os conteúdos de diferentes áreas, mas sem descaracterizá-los ou hierarquizá-los. Ou seja, a dinâmica do currículo integrado não significa a “inexistência da estrutura curricular por disciplinas ou a negação destas” (LIMONTA, 2014, p. 130), mas uma abordagem a partir da unidade existente entre as áreas do conhecimento. Para a autora essa unidade se fundamenta na concepção omnilateral de formação humana, que preconize a ciência e a cultura como eixos articuladores do processo educativo:

Uma das perspectivas mais interessantes que o currículo integrado traz [...] é a possibilidade de organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações, inseridos por sua vez numa totalidade concreta (LIMONTA, 2014, p. 130).

Isso significa que as áreas do conhecimento precisam ser abordadas a partir das interrelações que estabelecem entre si e com a totalidade social. Essa integração tem como fim último o desenvolvimento, ou seja, a produção de formas cada vez mais elaboradas, mais mediatizadas, de consciência sobre a realidade e de ação criativa no mundo.

Em um momento histórico em que a escola é acusada de não cumprir a sua função social de ensinar, e que a ciência é desacreditada, concorda-se que se faz ainda mais necessário ressaltar a importância do conhecimento no processo pedagógico e da função social da escola, inclusive da EI, de possibilitar o acesso e a apropriação, com qualidade, dos conhecimentos necessários ao processo de humanização plena, ou seja, a ciência, a arte e a cultura traduzidos em formato de conteúdos escolares. Para a autora “a concepção de ensino como mediação pedagógica parece ser a que pode nos ajudar a materializar um currículo integrado” (LIMONTA, 2014, p. 130), sendo a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento entendida como o papel primordial do trabalho do professor.

O CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO DO DEI/CEPAE/UFG: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

O DEI/CEPAE/UFG é uma unidade de EI que aglutina as características do desenvolvimento social e histórico da EI no Brasil, mas que também apresenta peculiaridades oriundas da sua inserção no contexto universitário. E a compreensão da



dinâmica curricular desta instituição perpassa pela apropriação das características gerais e particulares que marcam a sua origem e desenvolvimento.

A origem das instituições universitárias de atendimento à infância segue a mesma lógica assistencialista que caracteriza o desenvolvimento da EI no Brasil. Segundo Raupp (2004) de maneira geral, essas creches surgiram no interior das universidades para atender os direitos trabalhistas dos servidores e, conseqüentemente, ligadas aos órgãos de assistência universitária. Apesar do caráter assistencialista, inseridas em contextos acadêmicos, no decorrer de suas trajetórias, essas instituições atuaram como campos de pesquisas e de estágios. Na UFG, a unidade de EI surge em 1989, vinculada a Pró-Reitora de Assuntos da Comunidade Universitária. Com a denominação de Creche/UFG, foi criada com a finalidade de atender as filhas e filhos da comunidade universitária integrando, assim, a política social de assistência trabalhista dentro da universidade (UFG, 2019).

Ao longo de sua história, a Creche/UFG se inseriu ativamente no contexto dos debates sobre a abrangência da função das creches universitárias do país, visto a seu papel ativo na estrutura acadêmica como campo efetivo de estágio, de pesquisa e investigação acadêmica de diversos cursos como Pedagogia, Educação Física, Letras, Letras Libras, Música, Teatro, Artes Visuais, Nutrição, Comunicação Social, Psicologia e outros, contribuindo com a formação de professores e com o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Ao longo das décadas de 2000 e 2010, devido aos avanços legais, teóricos e pedagógicos da EI e à abrangência da sua atuação, a Creche/UFG buscou afirmar o seu caráter educativo, culminando na mudança da vinculação da assistência universitária para a Escola de Educação Básica da Universidade. Esse processo só foi consolidado em 2014 quando passa a ser reconhecida como o DEI/CEPAE/UFG.

Atualmente, oferece cerca de 95 vagas para crianças com idades entre um a seis anos de idade, divididas em 5 grupos etários e que são atendidas em turno parcial, com jornada de 4 horas e 30 minutos – matutino ou vespertino – e, ainda, em período integral, com jornada de 9 horas diárias. Tendo a matriz curricular organizada por áreas de conhecimento e o currículo como “uma organização sistemática dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade” (UFG, 2019, p. 33), percebe-se a centralidade do conteúdo da EI está no conhecimento elaborado traduzido em saberes escolares, e não na produção do sentido subjetivo produzido apenas a partir da experiência sensível a partir do interesse pessoal e particular, como preconiza a BNCC.



As áreas do conhecimento que compõe a matriz curricular do DEI/CEPAE/UFG são: Artes (artes visuais, dança, música e teatro); Ciências (da naturais e da sociedade); Jogos, Brinquedos e Brincadeiras (referente à educação física); e Linguagens (língua portuguesa e matemática). Cada área do conhecimento é composta pelos professores com formação específica e/ou que apresentam produção ligada a área. Estes assumem a responsabilidade de, a partir dos critérios gerais de seleção de conteúdos, definir os conteúdos fundamentais da área que precisam ser apropriados pelas crianças e de construir os objetivos que vão subsidiar o trabalho pedagógico dos professores referencias de cada agrupamento. Além disso a área é responsável por sistematizar e desenvolver periodicamente atividade multietárias que garantam as especificidades curriculares da área em diálogo com as demais áreas.

A proposta do departamento se efetiva com a integração das áreas de conhecimento [...] a organização do currículo por áreas de conhecimento possibilita a compreensão dos diferentes eixos que perpassam as aprendizagens da criança, sem priorizar nenhum deles em função de outro. Acreditando nos processos em movimento, numa perspectiva histórico-dialética, visamos mediar zonas de desenvolvimento proximais à medida que observamos os diferentes níveis de desenvolvimento em que se encontram as crianças de diferentes faixas etárias (CEPAE, 2019, p. 34).

As atividades coletivas multietárias de área são apresentadas, discutidas e avaliadas nas reuniões quinzenais de planejamento coletivo.

A sistematização de conteúdos e objetivos específicos produzidos pelas áreas subsidiam os planos de trabalho de cada agrupamento, que tem como professores referências dois docentes com diferentes especialidades de formação e que exercem a docência compartilhada. Estes, por sua vez promovem as ações de ensino específicas em cada agrupamento, considerando as necessidades formativas das crianças conforme a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano⁶.

Além da organização interna das áreas e da dinâmica da docência compartilhada, o trabalho coletivo se materializa a partir das ações educativas integradas, definidas no documento curricular como ações pedagógicas que buscam articular conteúdos das diferentes áreas do conhecimento a partir de uma temática que emerge da totalidade social concreta, da prática social dos sujeitos envolvidos no processo educativo (UFG, 2019, p. 34). Nas ações integradas, os interesses e singularidades não são desconsiderados, mas tomados como ponto de partida, prática social inicial dos sujeitos e elemento motivador

⁶ Adota-se como referência os períodos do desenvolvimento marcado pelas atividades guia das crianças de 1 a 3 anos – atividade objeto manipulatória – e de 3 a 5 anos – jogo de papéis sociais, conforme a periodização do desenvolvimento proposta por Elkonin (2017).



para gerar o interesse pelo conhecimento elaborado. Considerando a premissa de que o desenvolvimento da atividade criadora, essencialmente humana, depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência cultural a qual a criança acessa por meio da sua experiência em colaboração com outras pessoas mais experientes (VIGOTSKI, 2009), sendo estes, adultos e crianças mais velhas os portadores do “complexo sistema de signos e significados que carrega toda a experiência cultural acumulada” (LIMONTA, 2014, p. 132), assume-se a necessidade da intencionalidade e da mediação para a ampliação e enriquecimento do repertório cultural, a fim de produzir aprendizagens significativas e novas possibilidades de ação autônoma e criativa das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que na EI as concepções hegemônicas tem negligenciado e/ou secundarizado o ensino do conhecimento elaborado em detrimento dos sentidos subjetivos produzidos a partir das experiências sensíveis pela criança com o meio. Na contramão desta perspectiva antiescolar, o DEI/CEPAE/UFG busca contruir uma proposta educativa organizada por áreas do conhecimento, pautando o acesso e a apropriação, com qualidade, dos conhecimentos necessários ao processo de humanização.

Percebe-se uma aproximação da dinâmica de organização coletiva do trabalho pedagógico do DEI/CEPAE/UFG com a perspectiva de currículo integrado em que todas as atividades previstas, planejadas e executadas na/pela instituição educativa, precisam estar articuladas, se apresentando de forma relacional e enfatizando unidade entre os conhecimentos culturais e científicos, visando o desenvolvimento multilateral e completo das capacidades de cada criança. Este currículo se efetiva a partir da intencionalidade e da mediação pedagógica estabelecida entre os conhecimentos e a realidade social, mas sem que as áreas percam sua identidade ou se submetam umas às outras. Considera-se que a partir dessa proposição, a instituição avança no sentido da superação do caráter assistemático e espontaneísta da EI mas sem incorrer na simples reprodução da lógica de organização característica do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, Vol. 4, Nº. 2, p. 125-137, set. 2011/mar. 2012.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília/DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996.

ELKONIN, D. B. 2017. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia – livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-172.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, Vol. 18, Nº. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre currículo na Educação Infantil. PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

LIMONTA, S. V. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Vol. 24, Nº. 46, p. 120–136, 2014.

PASQUALINI, J. C. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, V. 11, N. 2, p. 154-167, maio/ago. 2018.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara/SP, V. 24, Nº. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020.

RAUPP, M. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, V. 25, Nº. 86, p. 197-217, abril 2004.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Organização do Trabalho Pedagógico Departamento de Educação Infantil DEI/CEPAE/UFG**. Goiânia: CEPAE, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

