



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

RENATA DO PRADO SOUZA

**CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA NAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis, julho de 2014.

RENATA DO PRADO SOUZA

**CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA NAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia  
como pré-requisito para a obtenção do  
título de licenciada em Pedagogia.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra Zenilde Durlí.

Florianópolis, julho de 2014.

RENATA DO PRADO SOUZA

## **O CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 01 de julho de 2014.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro  
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Zenilde Durli  
CED-UFSC

---

Membro: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alessandra Mara Rotta Oliveira  
CED- UFSC

---

Membro:  
Membro: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Simone Cintra  
CED - UFSC

---

Suplente:  
Prof<sup>ª</sup> Dra. Patrícia de Moraes Lima  
CED -UFSC

*“Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.” (KUHLMANN JR., 2000, p. 57).*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte desse processo de formação e contribuíram para esse momento tão importante e aguardado da vida acadêmica. Aos meus pais, Margarida e Edmilson, que sempre me apoiaram, e pela dedicação a mim e por todos os ensinamentos proporcionados, que nenhuma escola é capaz de ensinar com tanto carinho e eficiência.

Ao meu irmão Raudinei, por todos os conselhos e ajuda e pela presença, sempre discreta, porém importante na minha vida.

Destaco meus agradecimentos a minha orientadora Zenilde Durli, por todas as orientações, ensinamentos e paciência na construção deste trabalho. Por seus conselhos e indicações sempre valiosos e pertinentes.

Agradeço aos meus colegas de curso, principalmente a Ismael Andrada Bernardes, pela sua amizade, apoio e conselhos, não só durante a construção do TCC, mas durante os quatro anos do curso. Aos meus amigos, destacando Lucas Capra e Manoel Alvares, que tiveram a paciência e sempre me apoiaram, não me deixando desanimar em nenhum momento.

Aos professores que fizeram parte da minha vida acadêmica, desde os do jardim de infância até os da faculdade, porque todos foram importantes e tiveram um papel fundamental na minha escolarização.

## RESUMO

SOUZA, Renata do Prado. [Currículo e Experiência nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil]. Florianópolis, 2014. f. Monografia (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

O tema que escolhi para aprofundar estudos neste Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia tem como foco a questão do currículo na Educação Infantil. O objetivo principal é o de compreender qual a concepção de experiência está presente nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, identificando qual perspectiva de currículo ela expressa. A metodologia escolhida para a realização dessa pesquisa é de cunho qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, na qual analiso documentos legais que compõem as duas versões existentes das Diretrizes, como também textos acadêmicos que deram base para trabalhar o conceito de currículo e o de experiência. Para a análise dos documentos foi aplicada a técnica de análise de conteúdo. A partir do estudo entendo currículo como um projeto educativo pelo qual se expressam as intencionalidades de um processo educativo que esteja pautado no conhecimento como produção social e produzido por meio de experiências sociais. Assim, a prática educativa se organiza pelo planejamento de vivências que tenham uma possibilidade em potencial de se transformar em experiência para as crianças na Educação Infantil. A perspectiva de currículo nas DCNEI apresenta forte relação com a concepção de experiência, sendo considerada como uma prática pela qual o currículo na EI pode ser organizado.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. Experiência.

## ABSTRACT

This research paper has as subject, the curriculum conception as experience in the early childhood education, having basis on the :National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. These choosen methodology for this research was qualitative impress, in which i analize legal documents that compound the two existings versions of the guidelines, and academic works that contribuated to work the conception of curriculum and experience. To this research the content analysis tecnic was appllied. This work was guided to answer the search problem that refers to wich conception of experience is present in the DCNEI and what is the curriculum perspective expressed in the document. This way, during the TCC progress i sought elements with the intention in studying and understanding the conecept of curriculum and experience, to identify their presence in the DCNEI, interpreting their meaning in wich they are found, over the theoric studies and analise the established relation between the experience and curriculum conception in the early childhood education. Seeking to show up that there is a curriculum for the early childhood education, precisely, one that consider the upbringing experience in your breeding and organization.

Keywords : Early Childhood Education. Experience. Curriculum.

## LISTA DE QUADROS

Quadro Nº 1	Organização dos documentos para o estudo documental	33
Quadro Nº 2	Incidência dos termos `diretrizes curriculares`, `currículo` e `experiência` no Parecer CNE/CEB nº 22/1998, Resolução CNE/CEB nº 1/1999, Parecer CNE/CEB nº 20/2009, Resolução CNE/CEB nº 5/2009 .....	40
Quadro Nº 3	Incidência dos termos `currículo` e `diretrizes curriculares` no texto do Parecer CNE/CEB nº22/1998 e no texto da Resolução CNE/CEB nº1/1999 .....	41
Quadro Nº 4	Incidência do termo `experiência` no texto do Parecer CNE/CEB nº22/98 e na Resolução CNE/CEB nº1/99 .....	43
Quadro Nº 5	Incidência dos termos `currículo` e `diretrizes curriculares` no texto do Parecer CNE/CEB nº20/2009 e no texto da Resolução CNE/CEB nº5/2009 .....	44
Quadro Nº 6	A incidência do termo `experiência` no texto do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e na Resolução CNE/CEB nº 5/2009 .....	47

## **LISTA DE SIGLAS**

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil do Departamento de Políticas de Educação Infantil

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EI - Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	11
2.	EXPERIÊNCIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	17
	2.1. Do sentido de experiência .....	17
	2.2. A educação infantil como espaço e tempo de experiência .....	22
	2.3. Da criança como sujeito de experiência.....	24
	2.4. Currículo como experiência .....	26
3.	EXPERIÊNCIA E CURRÍCULO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	32
	3.1. Do projeto ao estudo documental .....	32
	3.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .....	34
	3.3. Estudo das Diretrizes .....	39
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	52
	REFERÊNCIAS .....	55

## 1 INTRODUÇÃO

O tema que escolhi para aprofundar estudos neste Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia se deu a partir do conceito de experiência e da ideia de que é por meio dela que as crianças se apropriam da cultura. Além disso, foi definido pelo interesse na área da Educação Infantil (EI), na qual já atuo com as crianças pequenas, agregado ao desejo de conhecer um pouco melhor a questão da prática pedagógica<sup>1</sup> para essa etapa da Educação Básica. Tal vontade foi despertada ainda na terceira fase do Curso, na Universidade Federal de Santa Catarina, na disciplina de Teorias da Educação, quando estudamos um pouco sobre a experiência em Walter Benjamin a partir do texto *Experiência e Pobreza* (1994).

As outras disciplinas que trataram das questões mais ligadas à infância também foram oferecendo elementos para aprofundar o interesse. Ao cursá-las aproximei-me dos documentos nacionais normatizadores e orientadores da Educação Infantil, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>2</sup>. Nelas, porém, as discussões sobre experiência sempre apareciam de modo secundário que não favorecia o aprofundamento por mim desejado. Assim, é com a intenção de saber mais sobre como se estabelece a relação entre experiência e currículo na prática pedagógica com as crianças, que destaco essa temática como sendo a principal do meu estudo.

O estágio na Educação Infantil, desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2013, com um grupo de crianças na faixa etária de mais ou menos cinco anos, representou um desafio bastante grande na caminhada de me constituir como professora.

---

<sup>1</sup>Neste trabalho, entendo 'prática pedagógica' como sendo 'práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade.' (CALDEIRA; ZAIDAN, s/d). Nessa acepção, 'o conceito de prática pedagógica é ampliado, entendido em sua unicidade com a teoria, numa relação de dependência e autonomia relativas'. (VAZQUEZ, 1977).

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais constituem um conjunto de deliberações doutrinárias, normativas, que visam orientar as instituições brasileiras de ensino na organização, articulação, desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. O objetivo das diretrizes é fornecer subsídios para a consolidação de uma educação de qualidade, extensiva a todas/os as/os brasileiras/os. [...] As diretrizes curriculares nacionais são elaboradas por meio de um processo que inclui a análise das propostas constantes nos pareceres elaborados pelo CNE e submetidos à consulta da comunidade educacional, para que, após esse procedimento, sejam formalizadas em termos de *resoluções*, de caráter mandatório para todos os sistemas de ensino do território nacional. (SALES, s/d). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são as deliberações e normativas que orientam especificamente a etapa da Educação Infantil.

Havia momentos nos quais as proposições que planejávamos<sup>3</sup> pareciam não fazer nenhum sentido para as crianças. A intencionalidade, no entanto, era fazer com que tais proposições se tornassem atrativas e, ao mesmo tempo, respondessem aos objetivos propostos, transformando-se em experiência para todas as crianças. Muitas questões foram suscitadas durante esta prática. Na verdade, desde o planejamento e desenvolvimento do estágio, embora já tivesse contato com as DCNEI, sendo elas documento de leitura obrigatória e a questão da experiência constar ali, eu não tinha uma compreensão muito clara do seu significado no âmbito da prática pedagógica. Perceber isso depois de realizar o estágio, aguçou ainda mais o desejo de discutir essa questão como tema de TCC.

Valorizar a experiência na formação da criança remonta a própria história da Educação Infantil no Brasil. A história da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil foi orientada por perspectivas filantrópicas e assistencialistas<sup>4</sup>. A partir da Constituição de 1988 passa a ser reconhecida como um **direito da criança** **pequenater** o acesso garantido à educação em creches e pré-escolas, sendo dever do Estado a sua oferta. Esse foi apenas o primeiro passo na direção de sua normatização, pois foi em 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996), quando passa a ser denominada de Educação Infantil, que se constitui como sendo a primeira etapa da Educação Básica. Essa conquista se deu pela mobilização de pesquisadores, instituições de ensino, representantes de órgãos públicos e movimentos sociais e se pautou na ideia de que `era fundamental tirar as creches e pré-escolas de seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social ou da Saúde e lutar para que fizessem parte das Secretarias de Educação \_ (CERISARA, 1999).

Estabelecida sua vinculação mais estreita com a área da educação e com o Ministério da Educação (MEC), na década de 1990, inicia-se um processo de construção de muitos textos orientadores da EI por parte do Ministério da Educação. Em 1998 foi construída e homologada a primeira versão das diretrizes específicas para essa etapa da Educação Básica. Em 2009, após o movimento nacional de ampliação da escolaridade obrigatória<sup>5</sup>, que reduziu em um ano a permanência das crianças na EI, bem como a

---

<sup>3</sup>Desenvolvi meu estágio em Educação Infantil com o colega e amigo Ismael Andrada Bernardes.

<sup>4</sup> Para aprofundar estudos sobre a história da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil ver: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. 1991; KRAMER, S. 1982; KUHLMANN Jr, M. 1998.

<sup>5</sup> A escolaridade obrigatória foi ampliada no Brasil pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em

homologação da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a) que alargou a escolaridade obrigatória para 14 anos, incluindo a pré-escola, as diretrizes foram revisadas e reeditadas.

O interesse pelo estudo, inspirado no desafio do estágio e da minha experiência como professora, tem ensejado muitos questionamentos. O principal deles configura a seguinte questão: que concepção de experiência está presente nos documentos que definem as DCNEI e qual perspectiva de currículo ela expressa? Reconhecendo a complexidade dessa discussão fui percorrendo o trajeto do estudo sem a preocupação de encontrar respostas, mas no ritmo e aprofundamento possíveis, tentandoreconhecer aos poucos os elementos que poderiam ajudar na sua compreensão e que acabaram por cultivar outras interrogações.

A partir dessa problemática, o objetivo principal do estudo é o de tentar compreender que concepção de experiência está presente nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e qual perspectiva de currículo ela expressa. Para dar conta dessa intencionalidade geral estabeleci os seguintes objetivos específicos: estudar o conceito de experiência buscando entendê-lo; identificar a presença do conceito de `experiência\_ nas DCNEI interpretando seu sentido a partir dos estudos teóricos desenvolvidos; analisar qual a relação se estabelece nas DCNEI entre o conceito de experiência e o currículo para a Educação Infantil.

A metodologia adotada para a realização da pesquisa é de caráter qualitativo que, conforme Oliveira (2007), pode ser conceituada como um processo de reflexão e análise da realidade fazendo uso de métodos e técnicas que ajudam no entendimento e na aproximação com o objeto de estudo. Embora tenha levantado o aspecto quantitativo da incidência do termo nos documentos, as aproximações mais intensas em direção ao entendimento foram possibilitadas pelo sentido dado à experiência nos textos legais estudados e na pesquisa bibliográfica. Durante o desenvolvimento do trabalho fui confirmando que o caráter qualitativo se sobrepunha ao quantitativo. Ele me possibilitou ir construindo reflexões que, embora limitadas pelo tempo, já são mais aprofundadas que no início do trabalho.

A metodologia envolveu também o uso de pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Oliveira (2007), as duas se assemelham em alguns aspectos. Pesquisa bibliográfica pode ser entendida como uma modalidade de estudo que explora

documentos de domínio científico. Destaca que:

A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente de domínio científico. (OLIVEIRA, 2007, p.69).

Nesse sentido, é importante ressaltar que em conversas com minha orientadora decidimos por delimitar bastante a pesquisa bibliográfica em virtude do pouco tempo que tive para as leituras que, durante a graduação não aprofundaram essa questão. E os principais autores consultados foram: Larrosa (2002), Sacristán (2000), Arroyo (2013), Oliveira (2010; 2013), Kuhlmann Jr. (2011), Rosemberg (1992).

A pesquisa documental, por sua vez, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se pelo fato de procurar informações em textos que não receberam nenhum tipo de tratamento científico, ou seja, documentos originais que constituem fonte primária de informações. Conforme Gonçalves (apud Oliveira, 2007, p.69), o elemento diferenciador entre esses dois tipos de pesquisa está na natureza das fontes, na qual a bibliográfica remete para a contribuição de diferentes autores, contemplando as fontes secundárias, ao passo que a documental analisa materiais ainda sem tratamento científico, recorrendo às fontes primárias. Ao realizar uma pesquisa documental é necessário atenção na escolha dos documentos de modo que estejam contemplados os objetivos e o problema da pesquisa. Conforme já indicamos, os documentos selecionados são aqueles que integram as DCNEI.

As primeiras diretrizes foram homologadas em 1999 pela Resolução CNE\CEB nº 1, de 17 de abril de 1999 (BRASIL, 1999) acompanhadas pelo Parecer CNE\CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998). O primeiro parecer, pautado nas deliberações da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e também no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), orientou para o que deveria conter a resolução homologada em 1999. Esses dois primeiros documentos foram incluídos com a finalidade de acompanhar, na trajetória histórica das Diretrizes, quando e como o conceito de experiência foi incorporado.

Após dez anos de vigência, tendo em vista a necessidade de uma atualização frente à história dos acontecimentos e os rumos da política educacional, as DCNEI são revisadas e reeditadas resultando no Parecer CNE\CEB nº 20, de 11 de novembro de

2009 (BRASIL, 2009b) e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c). Essas são as normativas que atualmente fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e que se constituem como *corpus documental* do estudo.

Para o estudo desses documentos defini como instrumento principal a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo se constitui por meio de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42)

O autor caracteriza a análise de conteúdo em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise configura-se como uma etapa de organização, na qual há o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise a partir dos objetivos. Bardin (1977), coloca que um índice, por exemplo, pode ser a alusão explícita de determinado tema em uma mensagem, se partirmos do princípio de que este tema possui mais importância para o locutor, quanto mais frequentemente é repetido, o indicador será a frequência desse tema. Nos documentos estudados utilizei o termo `experiência\_ como um dos indicadores que orientou a interpretação e a exploração do material. Além dele também os termos `diretrizes curriculares\_ e `currículo\_. Esses indicadores de busca da frequência da temática nos documentos também se constituíram em categorias de análise.

A segunda etapa, que é a exploração do material, consiste em cumprir o que foi decidido na fase anterior. É a fase da leitura dos documentos adotando procedimentos de classificação que correspondem aos objetivos propostos (BARDIN, 1977). Nessa etapa, fiz o estudo dos documentos lendo e relendo cada um deles, para buscar a incidência dos termos, identificar os excertos nos quais apareciam de modo a não separá-los do sentido que representam no contexto em que estavam e organizar esses excertos a partir de uma lógica que possibilitasse a comparação entre as duas versões das diretrizes.

Na última fase, denominada pelo mesmo autor de tratamento de resultados, o pesquisador busca torná-los significativos e válidos. Portanto dei início às interpretações com o propósito de contemplar os objetivos almejados com a pesquisa. Conforme afirma Bardin (1977), a interpretação dos dados deve ir além do conteúdo já

manifestado nos documentos, pois o que se almeja é o conteúdo latente; uma interpretação requer a descrição do que ocorre, como também a explicação do motivo pelo qual aconteceu, demonstrando assim que todo fato social é complexo, histórico, estrutural e dinâmico (BARDIN, 1977). Foi o que busquei realizar nessa fase analisando o conteúdo das DCNEI a partir das categorias delimitadas.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi organizado em três partes. Na primeira faço uma breve introdução na qual apresento as razões que me mobilizaram para o estudo do tema. Também apresento o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e a metodologia que orientou todo o trabalho nesses últimos meses.

Na segunda parte, intitulada de `Experiência e Currículo na Educação Infantil\_ faço um estudo teórico sobre o conceito de experiência a partir, especialmente, da leitura de Larrosa (2002), pois tendo em vista o tempo escasso de quatro meses para trabalhar desde o projeto até a apresentação do TCC final, não foi possível incluir muitos autores no referencial bibliográfico. Abordo, também, a Educação infantil como espaço e tempo, no qual as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos históricos , com direito ao cuidado e à educação. Na sequência, busco reconhecer a criança como sujeito de experiências nas proposições e vivências cotidianas, orientadas pelas intencionalidades que fundamentam a prática pedagógica.

Na última parte apresento a pesquisa documental, analisando as DCNEI a partir de três categorias pré-definidas. Apresento a incidência dessas categorias nos documentos das duas versões das DCNEI, com a intencionalidade de marcar a importância que assumem nos textos orientadores dos projetos pedagógicos dos sistemas de ensino e IEs de Educação Infantil. Construo alguns quadros, destacando o texto no qual os termos que representam as categorias de análise se apresentam e, na sequência, analiso o seu sentido. Na sequência, apresento as minhas considerações finais.

## 2 EXPERIÊNCIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das leituras selecionadas para o estudo, apresento, inicialmente, algumas reflexões sobre o sentido de experiência na perspectiva de sinalizar a compreensão que vai orientar o estudo documental e, também, na intenção de delimitar as principais categorias teóricas para ajudar a compreender os dados encontrados na pesquisa empírica. Na sequência, contextualizo a Educação Infantil como espaço e tempo de experiências e, a criança como sujeito dessas experiências.

### 2.1 Do sentido de experiência

Envolver-se com a concepção de experiência em um tempo tão restrito como é este dedicado ao Trabalho de Conclusão de Curso constitui-se em grande desafio. A complexidade da discussão e o arcabouço teórico produzido exigiram a delimitação de poucos textos ao estudo estabelecendo como leitura central Larrosa (2002) que toma Walter Benjamin como seu principal interlocutor. Estudos (LIMA, BAPTISTA, 2013) sobre o itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin, esclarecem que ao longo de sua produção, o filósofo alemão deu origem a uma sofisticada teoria da experiência, dialogando com a teoria do conhecimento e com os problemas da ética e da verdade. Demonstram que, na trajetória do autor, a concepção de experiência foi sendo revisitada, conforme segue:

Ao longo de sua obra, o filósofo alemão Walter Benjamin deu origem a uma sofisticada teoria da experiência, dialogando, por um lado, com a teoria do conhecimento – especialmente a kantiana – e, por outro, com os problemas da ética e da verdade. Em seus primeiros escritos, considerou a experiência como um saber mascarado, opressor. Em seguida, após seus estudos da Crítica da razão pura, entendeu que o conceito kantiano de experiência era insuficiente para estruturar as diversas qualidades de experiência. Na década de 30, tempo de suas obras mais famosas, Benjamin concebeu ainda a experiência como o conhecimento tradicional, passado de geração em geração, e que vinha definindo com a modernidade. Por fim, em 1943, em um ensaio sobre Baudelaire, Walter Benjamin trouxe a experiência mais ao campo da sensibilidade, nomeando-a não mais como `experiência\_ (Erfahrung), mas sim como `vivência\_ (Erlebnis). Durante todo o percurso da obra benjaminiana, nota-se sempre o mesmo esforço de retificação crítica em relação ao conceito de experiência, que objetiva não apenas situar historicamente o problema do conhecimento, mas igualmente buscar a verdade da experiência – ou, ao menos, não expressá-la em termos

falaciosos. (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 451).

Depreende-se dessa síntese elaborada por Lima e Baptista (2013) que a construção do conceito de experiência em Benjamin ocorreu de modo processual, porém sempre tomando como foco o problema do conhecimento. Nessa breve incursão teórica que faço busco, justamente, visualizar a relação entre conhecimento e experiência.

Ao analisar essa relação, Larrosa (2002) se propõe a pensar a educação a partir do par experiência/sentido. O autor explora as palavras, pois parte da convicção de que elas `produzem sentido, criam realidades, e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação\_ (p.21). Acredita que elas determinam nosso pensamento, porque pensamos a partir de nossas palavras. Para ele `pensar não é somente :raciocinar~ ou :calcular~ ou :argumentar~, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece\_ (p.21). É com as palavras, portanto, que damos sentido ao que somos e ao que nos acontece. Por essa razão, ele explora o sentido e significado das palavras que usa para explicitar a relação experiência/sentido. E inicia sua conceitualização abordando o conceito presente na palavra experiência, dizendo:

Experiência é em espanhol `o que nos passa\_. Em português se diria que experiência é `o que nos acontece\_; em francês a experiência seria `ce que nous arrive\_; em italiano `quello che nos succede\_ ou `quello che os accade\_; em inglês, `that what is happening to us\_; em alemão `was mir passiert\_. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. (2002, p.21)

Em todos os idiomas exemplificados pelo autor, experiência é aquilo que acontece diretamente ao indivíduo, mas aquilo que acontece de maneira diferenciada, particular. Por essa razão ao longo de um dia ou de uma vida, muitas coisas podem se passar, mas quase nada nos acontece, que represente experiência. Assim, nem tudo o que nos acontece ao longo de um dia ou de uma existência, se torna experiência. Esse movimento que pode tornar a experiência um acontecimento raro. Desse modo a experiência pode se tornar tanto um acontecimento raro quanto frequente, dependendo da qualidade do que vivemos e da forma como vivemos o que nos acontece.

Larrosa (2002) chama a atenção para a pobreza de experiências que caracterizam o nosso mundo. Indica que essa pobreza de experiência do sujeito moderno é mobilizada por fatores diversos. O primeiro deles é o excesso de informação

que envolve o cotidiano de nossas vidas, também chega às instituições educativas. Ocorre que [...] a informação não é experiência. A informação ocupa o lugar e o tempo da experiência, mas não é experiência. Por essa razão Larrosa (2002) defende que é necessário separá-la da informação, pois o conhecimento não se dá apenas pelo acesso à informação.

O segundo fator que vem impedindo a experiência é o excesso de opinião que tem vinculação estreita com o excesso de informação. Um sujeito inserido em contexto no qual circulam e são acessadas muitas informações, sente-se impelido a opinar. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 22). Um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião é um sujeito incapaz de experiência, pois fica imerso no movimento de informar-se e opinar.

O terceiro aspecto destacado pelo autor é que a experiência que está cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo se passa de modo fugaz e efêmero. A velocidade dos acontecimentos e a obsessão pela novidade impedem a conexão significativa entre os acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos exercita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23). Ele ainda nos alerta sobre a velocidade e o que ela provoca: a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.

Por último, chama a atenção para o excesso de trabalho. Esse sujeito moderno, que é informado, que opina e tem pouco tempo para dar conta do fluxo de informações produzidas pela sociedade, ainda trabalha. Desse modo é um sujeito que não pode parar. Se não pode parar, nada acontece. A interrupção é um gesto essencial para a experiência. Segundo Larrosa (2002, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esses requerimentos da experiência levantados pelo autor nos põem a pensar o

que eles significam no campo da educação e mais especialmente ainda na Educação Infantil. De como essa exigência de tempo lento, expresso na necessidade de interrupção, de parada, de observação demorada e contemplativa, de elaboração de pensamento, de escuta, de atenção aos detalhes têm implicações na prática pedagógica<sup>6</sup>, de experiências por parte das crianças nos contextos das instituições de Educação Infantil. Quando mobilizamos práticas orientadas pela informação, considerando a velocidade com que é produzida e disseminada, falta tempo. Quando as propostas pedagógicas são orientadas por parâmetros de conteúdos, cada vez mais numerosos, será que dificultam as possibilidades de vivências e empobrecem a experiência? Quem seria esse sujeito capaz de viver a experiência que exige um movimento de tempo tão diverso da aceleração atual? O tempo da criança é o mesmo tempo do adulto?

Retomando Larrosa (2002), pensando o que experiência significa em diferentes línguas, teríamos diferentes percepções de sujeitos:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é `o que nos passa\_, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é `ce que nous arrive\_, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como `aquilo que nos acontece, nos sucede\_, ou `happen to us\_, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2002, p.24).

A defesa do autor é de que, independentemente da língua, o sujeito da experiência é o que está disposto a vivê-la, mas de maneira calma, não alguém que a busca incansavelmente. `Seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, mas por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura\_ (Idem, p. 19). A experiência acontece ao sujeito passivo diante dela. Uma passividade feita de paciência, de disponibilidade para viver a experiência, de tempo

---

<sup>6</sup>Neste trabalho, entendo `prática pedagógica\_ como sendo `práxis, pois nela estão presentes a *concepção e a ação* que buscam *transformar a realidade*, ou seja, há *unidade entre teoria e prática*. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade.\_ (CALDEIRA; Z Aidan, s/d). Nessa acepção, `o conceito de *prática pedagógica* é ampliado, entendido em sua unicidade com a teoria, numa relação de dependência e autonomia relativas\_. (VAZQUEZ, 1977).

para se deixar envolver. Sendo assim, viver uma experiência é deixar que algo nos aconteça e que nos transforme. O espaço/tempo de se constituir sujeito de experiência exige disponibilidade, paciência. O sujeito tem que estar disposto a ser transformado.

Contudo, é necessário ressaltar que, mesmo o sujeito de experiência sendo um ser passivo, isso não quer dizer que ele seja incapaz de conhecimento, de ação. Não é da passividade relativa à inércia que o autor fala. O sujeito passivo tem a sua própria força e ela se apresenta produtivamente em forma de saber e de práxis<sup>7</sup>. Porém, esse saber é distinto do saber científico e da informação, e a práxis, por sua vez é diferente da técnica e do trabalho. Esse saber é o saber de experiência.

Como se dá esse saber na história do sujeito? Larrosa (2002) afirma que ele se dá `na relação entre o conhecimento e a vida humana`. Assim, o saber da experiência, é aquele adquirido no modo como respondemos àquilo que nos acontece, que nos passa, juntamente com o sentido que vamos dando ao que nos acontece ao longo de nossa história.

Dessa maneira fica claro, que a experiência é algo individual, isso porque, mesmo que duas pessoas compartilhem o mesmo momento vivido, o sentido que elas atribuem ao acontecimento foi distinto. Fica claro que o saber da experiência é diferente do saber científico. Porém, não se dá sem a relação entre conhecimento e vida humana. Essa constatação põe em evidencia o papel do conhecimento na constituição de experiência naquele sujeito predisposto a vivê-la. O saber de experiência é, então, o que nos acontece, e o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido do que nos acontece (Idem). Por essa razão `o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.` (LARROSA, 2002, p. 27). Um acontecimento pode ser comum, vivido por diversas pessoas ao mesmo tempo, porém a experiência que cada um vai, ou não, vivenciar e constituir é singular.

O autor destaca duas notas sobre o saber da experiência. Na primeira, evidencia sua `qualidade existencial`, ou seja, sua relação com a existência particular de cada sujeito. Dá indicativos de como se dá a compreensão da realidade para cada um. Na segunda, procura evitar a confusão entre experiência e experimento. O experimento, advindo da ciência moderna, se refere aos experimentos resultantes dos métodos científicos. Porém, enquanto o experimento é repetível; a experiência irrepetível,

---

7 `A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.` (KOSÍK, p.222).

singular, portanto heterônoma. `Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida\_ (LARROSA, 2002, 28). O experimento não significa necessariamente, no contexto educativo, experiência.

Buscamos, a partir das ideias sobre como se constitui a experiência aqui trabalhadas, pensar a Educação Infantil como espaço e tempo de experiência e a criança como sujeito dela.

## **2.2 A Educação Infantil como espaço e tempo de experiência**

Em sentido restrito, a Educação Infantil designa a frequência a uma unidade educativa, em espaços coletivos de cuidado↔educação, exteriores ao domicílio familiar, por crianças antes da entrada no ensino fundamental. A faixa etária é variável em cada país. No Brasil, após as mudanças efetuadas pela ampliação da escolaridade obrigatória que passou a englobar as crianças de seis anos, abrange a faixa etária de zero a cinco anos e 11 meses.

Na legislação educacional a Educação Infantil é definida como sendo a primeira etapa da Educação Básica integrando, portanto, o sistema educacional brasileiro. A EI se constitui de creches para o atendimento de crianças de zero a três anos e onze meses e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos e onze meses. Creches, pré-escolas, centros, núcleos ou unidades de educação infantil são algumas das denominações usadas para indicar um estabelecimento educacional que acolhe crianças de zero a seis anos.

Conforme apontam alguns autores (KUHLMANN, 2011, ROSEMBERG, 1992), a institucionalização da Educação Infantil no Brasil foi alicerçada na existência de duas lógicas distintas: a lógica da função assistencial e a lógica da função educativa. O tensionamento dessas lógicas, mobilizado pelas disputas relativas à sua função social, deu origem a modelos de atendimento diversos, ora com predomínio na função assistencial, ora na educacional. A segunda lógica esteve bastante pautada em modelos de escolarização.

Nos anos finais da década de 1980 e, toda a década de 1990, configurou-se um período fértil de conquistas em relação à institucionalização da Educação Infantil, na direção de superar o viés assistencialista de sua origem. Porém, conforme argumenta Faria (2005), sempre polemizado com propostas governamentais orientadas pela precarização dos espaços, do trabalho dos profissionais e do financiamento. As disputas

`evidenciavam aposição secundária ocupada pela Educação Infantil em relação às demais etapas da Educação Básica\_ (CAMPOS, p. 219, 2011). Neste período, a despeito do tensionamento entre as duas lógicas, no texto da LDB, as creches e pré-escolas são consideradas em sua unidade pedagógica com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos, complementando a ação da família e da comunidade. O cuidar e o educar passam a ser compreendidos como unidades estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil.

Na constituição histórica da identidade da Educação Infantil (EI) no Brasil, conforme Campos (2011) alguns consensos foram se estabelecendo e tornando-se base para a definição da natureza da EI e fonte de sua identidade, tais como:

[...] a) essa etapa educativa é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; b) educar e cuidar, tomados de modo indissociável, constituem-se como núcleos estruturantes tanto das propostas curriculares quanto da prática docente em creches e pré-escolas; e c) o trabalho pedagógico desenvolve-se em relação de complementaridade com as práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias. (p.220)

Assim, a compreensão dessa etapa educativa como espaço e tempo onde as crianças possam ser reconhecidas como sujeitos com direito ao cuidado e à educação é uma aceção bastante recente, tensionada pela disputa com outras lógicas. A construção de práticas pedagógicas que entendam essa etapa da Educação Básica a partir da ideia de que ela é espaço e tempo de experiências que agreguem o cuidar e o educar ainda está em processo. A lógica que orienta esta intencionalidade é diferente de uma intencionalidade pedagógica instruída por áreas de conhecimento e resultados individualizados.

O desafio está em conceber uma práxis na qual as crianças vão se apropriando do sentido social das relações, dos objetos e seus significados, dos conhecimentos produzidos em contextos culturais diversos sem descuidar do seu direito de viver as especificidades e singularidades da infância. Essas especificidades implicam em reconhecer, por exemplo, que mesmo que seja planejada a mesma situação de experiência para as crianças, ela não será a mesma para todas, cada uma reagirá e significará as experiências de forma única e particular.

Tristão (2006) explica que mesmo que todas as crianças vivam todos os acontecimentos de forma igualitária ao longo da trajetória na instituição de educação infantil, por sinal é uma instituição coletiva, as experiências nunca serão as mesmas,

pois essas são vividas de forma singular. A diversidade de experiências é contexto necessário para a apropriação dos sentidos das coisas e relações pelas crianças. É, também, o movimento contínuo de experiências que fomenta as elaborações das crianças; é a continuidade que fomenta a atribuição de sentidos no espaço e tempo das instituições educativas de Educação Infantil.

### **2.3 Da criança como sujeito de experiência**

Conforme afirma Larrosa (2002) o sujeito da experiência tem que estar disposto a vivê-la. Imagine uma fase da vida, na qual tudo é novo, onde a curiosidade é inquietante e não há amarras do próprio sujeito para as situações vividas. Essa fase da vida é a infância, e o sujeito da experiência é a criança. Conforme Oliveira (2013), a criança procura explicações e motivos pelos quais as coisas ocorrem, ela incorpora elementos de uma cultura, enquanto também é produtora dessa cultura, adquire conhecimentos e com isso se desenvolve, tudo num processo singular. Para a autora:

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma a sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). (OLIVEIRA, 2013, pg.6)

Para que esse processo ocorra e que as crianças sejam capazes de viver experiências, é necessário considera-las de maneira concreta, enquanto principal sujeito da EI. Ao mesmo tempo, porém, há necessidade de diferenciar as experiências que as crianças vivem na EI daquelas do contexto familiar, ainda que ambas desempenhem importante papel na formação da personalidade da criança. O planejamento e a intencionalidade que orienta as proposições e a prática pedagógica é um dos principais elementos dessa diferenciação.

Souza (2011), com base em Benjamin (2002) considera a infância como uma fase importantíssima de experiências. Diz que são essas experiências que formam posteriormente os hábitos dos adultos, pois:

[...] vê a infância como uma fase importante para a aquisição das experiências que deixarão as impressões no inconsciente e, conseqüentemente, formarão os hábitos do adulto. Desse modo, a criança interioriza as experiências individuais e coletivas, adquiridas

socialmente no contexto em que ela vive. A subjetividade do adulto se constitui, portanto, a partir das múltiplas experiências vivenciadas pela criança, principalmente, no brincar. Benjamin transmite a ideia de que a infância tem a característica formadora da subjetividade do adulto. (SOUZA, 2011, p.5)

A criança, enquanto sujeito, constrói a sua identidade ao longo da vida, porém, na infância, esse processo é muito intenso. Um dos mais importantes papéis da experiência é o fato dela ser transformadora, e é por meio dessa mudança que a aprendizagem e o desenvolvimento vão se constituindo. É a transformação mobilizada pelas experiências vivenciadas que diferencia uma criança da outra e constitui a sua identidade. Conforme Augusto (2013), a experiência para a criança é sempre total, ela é integrada e integradora de sentidos.

Uma das maneiras pelas quais as crianças podem experienciar é a brincadeira. O brincar faz parte do universo infantil e não pode ser desconsiderado em nenhum aspecto. Conforme Souza (2011, p.68), `o brincar tem uma importância social muito grande e significativa\_, podendo assim ser considerado como uma necessidade da criança. Vigotski (2008, p.35) afirma que `[...]a criança é movida por meio da atividade de brincar\_ e, nesse sentido, constitui-se em sua atividade principal. Dessa forma ela assume papéis e cria situações diferentes das cotidianas. A experiência advinda dessa atividade torna-se tão importante quanto qualquer outro tipo de experiência que a criança pode vivenciar.

Conforma destaca Girardello (2011, p.76) ela `tem a necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e a natureza, e da mediação adulta\_. Soma-se a essa questão a afirmação de Souza (2011, p.68) de que `a experiência lúdica para a criança propicia a sua consciência socio-cultural, fortalece sua identidade infantil e a subjetividade do futuro adulto\_. Assim, o brincar significa para a criança, uma experiência plena e com sentido real, sem fugir do universo infantil.

Se a criança, enquanto sujeito de experiência, para satisfazer as suas necessidades e ir constituindo sua identidade, opera com a brincadeira, então o espaço e o tempo pensado para as suas vivências na Educação Infantil assumem centralidade. A práxis pedagógica, como atividade intencionalmente orientada pelas especificidades da infância e singularidades das crianças, concebe espaços e tempos de viver experiências.

## 2.4 Currículo como experiência

Com base em Larrosa (2002), venho tentando construir argumentos para sustentar a ideia de que a experiência é o que nos toca, o que nos acontece, o que nos transforma. As experiências, por acontecerem de modo singular em cada criança, compreendida como sujeito histórico e de direitos, constitui-se na singularidade e particularidade de cada uma. Também venho afirmando que a Educação Infantil, compreendida como primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como espaço coletivo, tendo como unidades estruturantes da prática pedagógica o educar e o cuidar<sup>8</sup>. A práxis, consubstanciada por esses condicionantes, é sempre um processo intencionalmente organizado e orientado. Nela o currículo assume lugar especial, pois toda prática intencionalmente orientada expressa um projeto educativo que por sua vez expressa um determinado currículo.

Assim como a ideia de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais, com sentidos diferentes determinados por contextos e tempos diversos, também o conceito de currículo é uma construção social. Se, então, toda palavra produz sentido, compreendo que é necessário delimitar o que a palavra currículo carrega de significado no contexto geral da educação, mas particularmente na Educação Infantil.

O debate sobre currículo na EI é grande, tensionado pelos condicionantes históricos das duas lógicas que orientaram a Educação Infantil desde a sua institucionalização: a lógica da função assistencial e a lógica da função educativa. Conforme Augusto (2013), isso ocorre pelo fato de o termo currículo normalmente estar associado à ideia de matérias escolares o que, para alguns profissionais, pode incorrer na transposição para a EI de práticas orientadas pela ideia de escolarização, reproduzindo tanto a organização, quanto a estrutura do Ensino Fundamental. Diante dessa polêmica, muitos autores tem preferido usar o termo proposta pedagógica no lugar de currículo, quando são tratadas questões da EI.

Alguns especialistas da área, no período em que efervesciam as discussões acerca da EI no Brasil, e muitos textos de política educacional estavam sendo construídos, tentaram responder a questão do significado de currículo e de proposta pedagógica. Em 1994, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) considerando a

---

<sup>8</sup>Para aprofundar essa questão da relação entre cuidar e educar na Educação Infantil ler: CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, 1998.

necessidade de mapear as propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições chamou um grupo de especialistas que, após dois anos de trabalho, organizaram o documento - 'Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise - a partir do trabalho de vários especialistas'<sup>9</sup>.

Nesse documento, Kishimoto (1996, p.13), recorreu à etimologia da palavra currículo, do latim 'currus', que quer dizer, carro, carruagem, significando um lugar no qual se corre. Segundo seus argumentos, 'trazendo essa palavra para a educação, significaria a busca de um caminho, uma direção que orienta um percurso para atingir determinadas finalidades'. Para a autora, o uso indistinto de termos como proposta pedagógica, projeto pedagógico e currículo também ocorre na EI, na qual a palavra currículo é utilizada com uma concepção mais antiga, fazendo referência a conteúdos, ou com uma concepção de experiência a serem adquiridas pelas crianças. Já o termo programa remete ao sentido de propostas governamentais ou institucionais. Kishimoto apresenta sua definição dos termos da seguinte forma:

[...] currículo como a explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais; programa como delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional) e proposta pedagógica como explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma. (KISHIMOTO, apud BRASIL, 1996, p.14)

No mesmo documento, Oliveira (apud BRASIL, 1996) considera currículo como um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente, no caso, o educador ou professor. Para a autora, o planejamento curricular deve evidenciar uma fundamentação teórica, como também a estruturação do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

---

<sup>9</sup> Consta no documento (BRASIL, 1996) que a equipe de trabalho foi constituída em 1994. Como coordenadores do projeto estavam os técnicos da Coordenação-Geral, sendo: Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto (Coordenadora-Geral de Educação Infantil), Stela Maris Lagos Oliveira (Chefe da Divisão de Ação Pedagógica), Márcia Pacheco Tetzner Laiz (Técnica em Assuntos Educacionais). A equipe de analistas foi constituída por: Ana Maria Mello (CONSULTORA), Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto (MEC/COEDI), Fátima Regina Teixeira de Salles Dias (DEMEC/MG), Ludmila de Marcos Rabelo (MEC/COEDI), Márcia Pacheco Tetzner Laiz (MEC/COEDI), Maria Aparecida Camarano Martins (MEC/COEDI), Maria Fernanda Rezende Nunes (DEMEC/RJ), Maria Lúcia de A. Machado (CONSULTORA), Miguel Farah Neto (DEMEC/RJ), Rosana Miguel de Aragão Soares (DEMEC/MG), Solange Jobim (DEMEC/RJ), Sônia Kramer (CONSULTORA), Stela Maris Lagos Oliveira (MEC/COEDI), Teresa de Jesus Nery Barreto (MEC/COEDI), Tizuko Morchida Kishimoto (CONSULTORA), Vitória Líbia Barreto de Faria (DEMEC/MG) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (CONSULTORA). Consta, ainda, como colaboradores na concepção do projeto: Rita de Cássia F. Coelho (MEC/IRHJP), Áurea Fucks Dreifus (MEC/IRHJP) e Jane Margarete de Castro (MEC/IRHJP).

Machado (apud BRASIL, 1996), por sua vez, considera currículo como uma série de hipóteses, pontos de partida, sendo um conjunto de princípios e ações. A autora opta por usar o termo projeto-educacional-pedagógico, justificando a sua escolha dizendo que a palavra projeto traz em sua essência a ideia de plano, explícito através de uma organização, que possui uma determinada finalidade. Por isso o uso do termo projeto, acompanhado do termo educacional, sugere para Machado, uma intencionalidade e ao mesmo tempo um comprometimento em relação à criança. E esses dois termos junto do pedagógico refletem que o atendimento institucional às crianças compreende o seu caráter de intencionalidade, um acompanhamento sistematizado por parte dos adultos.

Mello (apud, BRASIL, 1996) responde o que é currículo e proposta pedagógica, partindo do pressuposto de que as instituições de EI devem assumir a função de educar e cuidar. Nelas a organização e sistematização do trabalho perpassam pela elaboração de uma proposta psicopedagógica. Mello, defende a ideia de currículo aberto, pois acredita que ele é capaz de respeitar as diferenças individuais, em diversos aspectos, além de propor a interação entre o sistema educativo e o seu entorno.

Kramer (apud, BRASIL, 1996), por sua vez, responde a questão afirmando que não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Para ela, tanto currículo, como proposta pedagógica, conciliam as bases teóricas e também as diretrizes práticas nelas fundamentadas. No argumento de Kramer, encontro o primeiro fundamento para defender o uso do termo currículo, inclusive nesse estudo.

Nenhuma das especialistas se opõe a utilização do termo currículo na EI. Contudo, alertam ao cuidado que se deve ter no reportar-se a ele, para que não ocorra uma escolarização precoce das crianças. Por isso, empregam outros termos, numa tentativa de impedir um equívoco. Essa mesma constatação está presente no documento do MEC, conforme segue:

É possível verificar, na leitura desses textos, que as autoras fazem opções diferentes sobre os termos e a possibilidade de diferenciá-los. Kramer afirma não estabelecer diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica; Oliveira também não explicita diferenciação, utilizando mais o termo currículo. As demais autoras, embora reconhecendo a similaridade de significação com que os termos têm sido utilizados, buscam estabelecer diferenciações entre os mesmos, o que leva Maria Lúcia Machado a Ana Mello a optarem por aqueles, segundo elas, mais adequados à educação infantil: projeto educacional-pedagógico para Machado e proposta psicopedagógica para Mello. (BRASIL, 1996, pg.19)

Para além das discussões sobre currículo tecidas pelas pesquisadoras no âmbito específico da Educação Infantil busquei nos curriculistas, fundamentos para compreender como se dá, ou se daria, um currículo que toma a experiência como centralidade.

Nos estudos que fiz na literatura sobre a teoria curricular encontrei em Grundy (1987, apud SACRISTÁN, 2000, p.14), que currículo não é somente um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, `não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. \_ Sendo uma construção cultural, diz respeito a diferentes práticas educativas e, portanto, é comum encontrarmos diversas perspectivas construídas a partir pontos de vistas diferentes. O currículo, desse modo, pode ser concebido de várias maneiras, não havendo a correta ou a errada, pois ele não é uma realidade abstrata e nem se posiciona aquém do sistema educativo, no qual se desenvolve e para o qual se planeja. Compreendo, assim, que os entendimentos diferenciados apresentados pelos pesquisadores da área da EI no documento do MEC (BRASIL, 1996) só vem reforçar a compreensão de currículo como construção social.

Em consonância com Sacristán (2000, p.15), quando definimos currículo estamos `descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional [...]. Nessa acepção, para o autor, definir currículo é definir também as funções da escola para a concretização dos fins sociais e culturais, pois a ela já é um sistema social, inserido em um sistema ainda maior, que coloca na escola e no currículo, as suas esperanças frente às demandas de determinada época na sociedade. Considera, pois, que:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas as quais dá lugar. (SACRISTÁN, 2000, p.17)

Desse modo, atentando para as especificidades da EI, conhecer e analisar currículo é uma condição para conhecer e analisar a sua institucionalização, as práticas

pedagógicas que nela são desenvolvidas e a construção do projeto pedagógico mais amplo das unidades educativas.

Sacristán (2000), ao elaborar um estudo sobre as diversas formas de conceber o significado atribuído a currículo, consulta autores de perspectivas teóricas diferentes. Entre eles, Rule (1973), que em um estudo histórico da literatura especializada norte-americana, encontra alguns grupos de significados, dentre os quais uma grande parte relacionada com a concepção de currículo como experiência, sejam eles:

[...]o currículo como guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que proporcionam consciente e intencionalmente, ou experiência de aprendizagem planejadas, dirigidas, ou sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos. (SACRISTÁN, 2000, p.14)

Encontramos perspectivas para as quais o currículo deve separar o conhecimento das experiências, isso faz, também, com que haja uma hierarquização de saberes, em que uns são mais valorizados do que os outros. Para Arroyo (2013, p.117) é necessário reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que essas produzem conhecimento. E mais, é preciso reconhecer e enfatizar a relação estrita entre esses dois fatores, que todo conhecimento tem sua origem em experiência social. Não se trata apenas de uma questão epistemológica, mas, sim, um pré-requisito para entender o porquê as vivências dos educando e educadores, as experiências das lutas pelo trabalho e pela condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional.

Para Sacristán (2000), quando o currículo desenvolvido possui apenas enfoque acadêmico é insuficiente para pensarmos uma educação mais geral. No contexto da EI, tendo em vista as suas especificidades, esse enfoque é inadequado e não responde às necessidades das crianças. Tais necessidades, inspiradas pela relação de articulação entre cuidar e educar requerem uma perspectiva de currículo que mobilize proposições, a partir dos eixos das relações sociais e das brincadeiras (BRASIL, 2009). Um currículo organizado a partir de proposições que considerem as múltiplas linguagens, a diversidade de culturas e tantas outras possibilidades que são apontadas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, entendemos

currículo como um projeto educativo pelo qual se expressam as intencionalidades de um processo educativo pautado no conhecimento como produção social e produzido por meio de experiências sociais.

### **3 EXPERIÊNCIA E CURRÍCULO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta parte do trabalho, realizo o estudo dos documentos selecionados. Primeiramente, faço a descrição dos procedimentos que orientaram a pesquisa desde o seu início. Na sequência, apresento os documentos amostrados no estudo na tentativa de contextualizar a forma pela qual foram construídos, bem como a constituição de cada um deles. Em seguida, apresento a incidência dos termos que balizaram o estudo constituindo-se em categorias de análise, quais sejam: experiência, currículo e diretrizes curriculares.

#### **3.1 Do projeto ao estudo documental: o percurso da pesquisa**

Ao elaborar o pré-projeto de TCC a ideia inicial do estudo era bem mais ampla. Pretendia-se analisar como a questão da experiência concebida nas DCNEI sob perspectiva de proposta de currículo. Em seguida, vislumbrava-se estudar as Diretrizes Educacionais Pedagógicas da Educação Infantil de Florianópolis<sup>10</sup>, a fim de verificar como a experiência está posta nelas, realizando um comparativo entre o documento nacional e o municipal. Imaginava-se, ainda, poder realizar pesquisa de campo com os professores de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis para constatar como concebem a experiência na prática junto às crianças, e como traduzem essa compreensão nos documentos de planejamento. Era um grande projeto!

Quando as atividades de orientação começaram, a partir das discussões com a orientadora, fui percebendo que a intenção de pesquisa era inadequada, pois não cabia no tempo destinado pelo curso à construção do TCC. Era muita pesquisa para pouco tempo. Constatada essa limitação delimito o objeto de pesquisa em vista de adaptá-lo às condições existentes, até chegar ao objetivo de compreender qual a concepção de experiência está posta nas DCNEI, e qual a perspectiva de currículo expressa no documento.

---

<sup>10</sup> Documentos disponíveis em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12\\_05\\_2010\\_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf)

Para responder à questão central e ao problema do estudo, ou pelo menos me aproximar um pouco mais da problemática, primeiramente realizei a leitura dos textos que foram selecionados para fundamentar o meu entendimento sobre a temática. Nesse processo de estudo bibliográfico, encontrei alguma dificuldade, não necessariamente na leitura, mas na expressão de minha compreensão no momento de constituir a fundamentação teórica do trabalho. O exercício da escrita foi difícil, `quase um parto\_, porém gostei do resultado. Vejo-me conseguindo escrever e expressar um pouco melhor o que estudo, e percebo que a escrita ganhou outra dinâmica.

Desde o início do trabalho, ainda na construção do projeto, a categoria experiência estava bem delimitada e aparecia com clareza. No levantamento da bibliografia e no estudo dela identifiquei a necessidade de estabelecer mais duas categorias: currículo e diretrizes curriculares. Currículo porque um dos objetivos da pesquisa era justamente verificar qual a concepção de currículo estava presente nas diretrizes e a sua vinculação com a concepção de experiência. Diretrizes Curriculares porque na leitura esse termo expressava a ideia de orientações para a construção de um currículo. Além disso, porque tais diretrizes constituíam-se como documentos de análise sem o qual a pesquisa não teria sentido.

Para o estudo organizei os documentos que integram as diretrizes em dois grupos. Como critério para esse agrupamento juntei os documentos que constituem a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Grupo 1, e aqueles que constituem a segunda versão no Grupo 2, conforme segue:

**Quadro nº 1-** Documentos selecionados para o estudo documental

DOCUMENTO	GRUPO 1	GRUPO 2
Parecer	Parecer CNE/CEB nº22/1998	Parecer CNE/CEB nº20/2009
Resolução	Resolução CNE/CEB nº1/1999	Resolução CNE/CEB nº5/2009

Fonte: Organizado pela autora.

O agrupamento dos documentos deve-se ao entendimento de que, apresentando e analisando as diretrizes nas duas versões, primeiramente de modo separado, teríamos a compreensão de qual é o entendimento das categorias posto em cada uma delas. Na sequência, realizo uma comparação entre elas, verificando se há mudanças ou permanências no entendimento. Também para verificar a incidência das categorias, tendo em conta que esse elemento dá indicativos da relevância da questão em cada

conjunto de documentos. Esse procedimento é recomendação metodológica da análise de conteúdo, pois segundo BARDIN (1977), pode indicar a importância dos mesmos no contexto do estudo.

A partir das três categorias elencadas – experiência, currículo e diretrizes curriculares – realizei a primeira incursão pelos documentos, buscando levantar a quantidade de vezes que eram mencionados e organizei os achados em quadros. Assim os utilizei com dois propósitos: primeiro para mostrar a incidência das categorias em cada um dos documentos e, depois, para organizar os excertos nos quais elas apareciam de modo a poder analisar na sequência. São, ao todo, seis quadros. No primeiro, apresento os dois conjuntos de documentos; no segundo a incidência das categorias; no terceiro quadro estão os excertos extraídos da primeira versão das diretrizes nos quais os termos `diretrizes curriculares\_ e `currículo\_ são citados; no quadro quatro encontram-se os excertos do termo `experiência\_ que constam também na primeira versão das diretrizes; no quinto quadro apresento os trechos retirados da segunda versão das diretrizes relativos as categorias `diretrizes curriculares\_ e `currículo\_; e, no sexto quadro, constam os excertos nos quais a categoria `experiência,\_ esses aparecem na segunda versão das diretrizes.

Para iniciar o trabalho de análise documental o primeiro passo é conhecer os documentos. Então, faço uma descrição de como eles se constituem, de modo a fazer uma primeira aproximação.

### **3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

A presença da Educação Infantil na legislação é recente no Brasil. A preocupação com sua normatização deu-se a partir do momento em que ela passou a fazer parte da Educação Básica no texto da atual LDB, embora de um modo bastante conciso. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituem um marco para a história da Educação no Brasil, pois pode ser considerado o primeiro documento legal que tem como prioridade essa etapa da educação. Essa importância é destacada no Parecer CNE/CEB nº22/1998 (BRASIL, 1998), no qual está dito:

Desta forma, confere-se a estas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem de crianças pequenas, educando-as de 0 a 6

anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado. (BRASIL, 1998, p.2)

As Diretrizes assumem, assim, o papel de nortear as propostas curriculares, ou seja, os projetos de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 1998).

O Parecer CNE/CEB nº22/1998, que teve como relatora a conselheira Regina Alcântara de Assis, foi aprovado no dia 17 de dezembro de 1998, sendo homologado e publicado no Diário Oficial da União somente no dia 3 de março de 1999. O documento é composto por quatro partes denominadas: relatório, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, voto da relatora, decisão da câmara.

A primeira parte do Parecer, que é o relatório, é composta por introdução e outros dois subtítulos. Na introdução está dito que uma das atribuições e responsabilidades da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação é a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Há, também, um histórico da legislação que tratam da EI. O primeiro subtítulo - 'Cuidado e educação no âmbito familiar e público' - contextualiza de maneira sucinta a história da infância e da EI no país e aborda os desafios a serem enfrentados afim de garantir uma EI de qualidade. O segundo subtítulo - 'A Lei 9394/96 e a Educação Infantil' - consta que essa etapa da EB é um dever do Estado e da família, tendo sempre a concomitância entre ambas. Apresenta, ainda, algumas estatísticas em relação ao número de matrículas que fundamentam, em termos quantitativos, a necessidade de se estabelecer diretrizes. (cf. BRASIL, 1998).

A segunda parte do Parecer, alcunhada como 'Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil', é composta por sete pontos que fazem alusão aos princípios que as instituições devem seguir, como também, o respeito que devem manter em relação ao reconhecimento da identidade pessoal de cada membro, sem esquecer que as práticas da EI devem relacionar o cuidar e o educar, além de expor o posicionamento em relação à avaliação. (cf. BRASIL, 1998).

A parte três, 'Decisão da Câmara', contém o voto da relatora que tendo em conta as considerações feitas, emite o seu voto:

[...] no sentido de que este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais norteiem os rumos da Educação Brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados através da Educação Infantil e consagrados naquilo que é primordial e essencial: que as crianças de 0 a 6 anos sejam cuidadas e educadas pelos

esforços comuns de suas famílias, da sociedade civil e do estado, o que lhes propiciará a possibilidade de inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade. (BRASIL, 1998, p. 15)

Esse Parecer instruiu a Resolução CNE/CEB nº1 de 7 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientaram a criação e a organização das propostas pedagógicas das instituições e sistemas de ensino. Tal Resolução é composta por quatro artigos: dois de introdução, um terceiro constituído por oito incisos levantando pontos prioritários para a elaboração de propostas pedagógicas, e o último deles, que determina a data da vigência e revogando as disposições contrárias. Essa versão das DCNEI vigorou até meados de dezembro de 2009.

A necessidade de reformular as DCNEI não surgiu do término da sua validade, nem do fato que suas colocações sejam desnecessárias no contexto atual. O que acontece é que a primeira versão não dava mais conta das mudanças ocorridas no contexto educacional em nosso país na última década. Novas demandas surgiram e passaram a exigir uma revisão no sentido de atualizar questões, tais como a da idade de acesso e permanência, aprofundando assim questões importantes que não eram abordadas na versão anterior. Essa revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi considerada essencial pelos relatores para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. (BRASIL, 2009, p.3).

Assim seria possível a elaboração das novas DCNEI, o CNE promoveu um processo amplo e participativo. Iniciou com um convênio de cooperação técnica entre a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que deu origem a um movimento nacional de estudos e debates acerca do currículo da EI (CRUZ, 2013).

Faz parte da segunda versão das diretrizes o Parecer CNE/CEB nº20/2009, que teve como relator Raimundo Moacir Mendes Feitosa, e foi homologado no dia 9 de dezembro de 2009. O Parecer é composto por três partes, denominadas respectivamente como, relatório, voto do relator e decisão da câmara. O relatório é dividido em onze subtítulos. No primeiro consta o `Histórico`, que historiciza o processo de construção da identidade das instituições de Educação Infantil, seguido do `Mérito` que traz os argumentos de justificativa para tal revisão e atualização, que já referenciamos

anteriormente. Reitera o caráter mandatário e o papel de orientar a formulação de políticas, como também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades do seu Projeto-Político-Pedagógico, além de informar as famílias das crianças sobre as perspectivas de trabalho. No terceiro - `A identidade do atendimento na Educação Infantil\_- reafirma o lugar da EI como primeira etapa da Educação Básica enfatizando, que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Descreve o atendimento nas instituições e a sua identidade, independente do nome que lhe é dado. No quarto subtítulo- `A função sociopolítica e pedagógica na Educação Infantil\_- destaca o papel de refletir sobre tais funções, servindo de apoio para as propostas pedagógicas e curriculares das instituições. O quinto - `Uma definição de currículo\_- faz alusão a um campo de controvérsias, constituído por diferentes visões lembrando que a ideia de currículo na Educação Infantil, nem sempre foi aceita, uma vez que, normalmente, esse termo é associado à escolarização a nível fundamental e médio, sendo empregadas outras expressões como `projeto pedagógico\_ ou `proposta pedagógica\_. Contudo o documento alega que a integração da Educação Infantil ao sistema educacional, impõe trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. O sexto subtítulo - `A visão de criança: o sujeito do processo de educação\_- elucida que a criança é o centro do planejamento, entendendo a singularidade da infância caracterizada por uma fase de marcantes aquisições. No sétimo - `Princípios básicos\_- contém os princípios éticos, estéticos e políticos, que foram estabelecidos na versão anterior das DCNEI. No oitavo - `Objetivos e condições para a organização curricular\_- expõe quais são os objetivos de uma organização curricular para a EI, expondo o que é necessário para que isso se concretize. No nono subtítulo - `A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular\_- explicita que o espaço e tempo da Educação Infantil, sejam organizados de maneira a proporcionar experiências de aprendizagem para as crianças. Na décima parte- `O processo de avaliação\_- explica que as instituições são responsáveis por criar formas de avaliação do trabalho pedagógico e das crianças, mas que essa avaliação seja também um instrumento de reflexão acerca da prática pedagógica e das vivências das crianças. E, por fim, o décimo primeiro subtítulo - `O acompanhamento da continuidade do processo de educação\_- apresenta a necessidade de criar maneiras de acompanhar os diferentes momentos vivenciados pelas crianças nas instituições.

A segunda parte do Parecer é o voto do relator, considerando tudo que o documento expôs propõe a aprovação das DCNEI. A terceira parte é a decisão da câmara, que aprovou por unanimidade a decisão do relator. Além dessas três partes, vem em anexo no Parecer o projeto de resolução.

O outro documento que compõe a segunda versão das DCNEI é a Resolução CNE/CEB nº5 de 17 de dezembro de 2009, na qual o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo como base o Parecer CNE/CEB nº20/2009, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas da EI no Brasil. Essa resolução é constituída por 13 artigos, que expõe desde o que é currículo na EI, até a questão da obrigatoriedade da matrícula, além de fazer referência à prática pedagógica junto às crianças em contextos específicos, como é o caso das áreas rurais e indígenas. Também explicita que a brincadeira e a interação são os eixos norteadores das propostas curriculares da EI.

Adiferença entre as duas versões das DCNEI, podem ser analisadas desde o início dos documentos (DOMINGUES; SAHEB; VAZ. 2011). A doutrina pela qual as DCNEI se constituem-se e o papel que elas assumem no contexto nacional para a EI, é encontrado primeiramente na Resolução CNE\CEB nº1/1999:

Art.2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL,1999).

Dez anos depois, com a elaboração das novas DCNEI, o texto que explica como elas se constituem e qual o seu papel, apresenta uma mudança que considero significativa, conforme segue:

Art.2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009, p.1)

Embora as duas versões das DCNEI expressem, já na sua denominação, o termo `curriculares\_ é no corpo do texto da segunda versão que vemos a incorporação do termo `currículo\_ sendo incluído na sequência de `propostas pedagógicas\_. Mais adiante retomo essa questão tentando discuti-la um pouco mais. As DCNEI de 2009 preservam alguns pontos da versão de 1999, que foram e, ainda são, de total importância no cenário da EI brasileira, conforme destaca Cruz (2013, p.11):

[...] uma contribuição preciosa destas DCNEI que precisa ser destacada é a explicitação dos seus fundamentos norteadores: princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Em relação a esses fundamentos, as novas Diretrizes apontam os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Desse modo, é possível perceber que há elementos mantidos e que são comuns às duas versões. Há, porém, muito mais detalhamento na versão de 2009, conforme procuro demonstrar na análise dos documentos que apresento na sequência.

### **3.3 Estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

Conforme já referido, os quadros que apresento na sequência são resultado do estudo dos documentos que integram as DCNEI nas duas versões até hoje homologadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Neles apresento os excertos nos quais encontrei os termos que nesse trabalho se constituem categorias de análise, quais sejam: `diretrizes curriculares\_, `currículo\_ e `experiência\_. A partir deles faço um exercício de análise na tentativa de buscar os elementos que permitam identificar qual é a concepção de experiência e qual a perspectiva de currículo estão contidas nos documentos.

**Quadro nº2** - Incidência dos termos `diretrizes curriculares`, `currículo` e `experiência` no Parecer CNE/CEB nº 22/1998, Resolução CNE/CEB nº 1/1999, Parecer CNE/CEB nº 20/2009, Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

<b>INCIDÊNCIA DOS TERMOS</b>			
<b>DOCUMENTO</b>	<b>DIRETRIZES CURRICULARES</b>	<b>CURRÍCULO</b>	<b>EXPERIÊNCIA</b>
Parecer CNE/CEB nº22/98	8	2	5
Resolução CNE/CEB nº1/99	3	-	-
Parecer CNE/CEB nº20/2009	5	10	29
Resolução CNE/CEB nº5/2009	3	1	5

Fonte: Organizado pela autora a partir dos documentos Parecer CNE/CEB nº 22/1998, Resolução CNE/CEB nº 1/1999, Parecer CNE/CEB nº 20/2009, Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

No Quadro nº2 observo que o termo `diretrizes curriculares` é utilizado nos textos legais com certa regularidade. Ainda que no Parecer de 1998 a incidência seja maior. Já o termo `currículo`, que aparece somente duas vezes no Parecer de 1998, após muitos anos de debates na área da Educação Infantil, é citado dez vezes no Parecer de 2009 e uma vez na Resolução do respectivo ano. O aumento na incidência do seu uso pode ser um indicativo de que a área vem estabelecendo outras relações e discussões acerca do que significa o seu uso na EI, e do que seja um currículo para a EI.

O termo `experiência` por sua vez, é o termo que mais apresentou aumento na incidência de uso da primeira para a segunda versão das DCNEI. No parecer de 2009 aparece 29 vezes o que representa, segundo o que alerta Bardin (1977), a sua importância no texto legal. Na Resolução de 2009, é mais recorrente do que os termos currículo e diretrizes curriculares.

Além de apontar a incidência dos termos na comparação entre os documentos, é necessário analisarmos em qual contexto eles aparecem no texto. Com essa intencionalidade elaborei os quatro quadros seguintes, nos quais apresento os excertos em que os termos aparecem e, na sequência, busco fazer um ensaio de análise a partir da compreensão que me é possível no momento.

Os termos `currículo` e `diretrizes curriculares` foram colocados no mesmo quadro, considerando meu entendimento de que são bastante próximos e podem ajudar a explicitar o sentido dado ao que é concebido, como sendo ou pertencendo ao campo do `curricular`.

**Quadro nº 3** - Incidência dos termos `currículo` e `diretrizes curriculares` no texto do Parecer CNE/CEB nº22/1998 e no texto da Resolução CNE/CEB nº1/1999.

DOCUMENTO	TERMO CURRÍCULO E DIRETRIZES CURRICULARES
Parecer CNE/CEB nº 22/98	`No entanto, os programas de Educação Infantil reduziram-se a <b>currículos</b> , limitando-se as experiências de ensino para as crianças pequenas, ao domínio exclusivo da educação. _ (p.3)
	`Vários educadores brasileiros, entre os quais nos incluímos, temos procurado elaborar <b>currículos</b> e programas para a Educação Infantil, buscando as conexões entre a vida destas crianças e suas famílias, as situações da vida brasileira e planetária e o ambiente das instituições que frequentam. _ (P.13)
	`A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no exercício de suas atribuições definidas pela Lei 9131/95, tem como uma de suas grandes responsabilidades a elaboração de <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> para a Educação Básica. _ (p.1)
	`Desta forma, confere-se a estas <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado. _ (p.1)
	`Desta forma, as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. _ (p.2)
	`A partir desta perspectiva, é muito importante que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e respectivas Secretarias, tenham clareza a respeito de que as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 a 6 anos [...]. _ (p.2)
	`O indispensável, no entanto, é que ao elaborar suas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> , aqui apresentadas. _ (p.2)
	`II - <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> para a Educação Infantil _ (p.9)
	`Para que todas as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> para a Educação Infantil sejam realizadas com êxito, são indispensáveis o espírito de equipe e as condições básicas para planejar os usos de espaços e tempo escolar. _ (p.14)
	`À luz das considerações anteriores, a Relatora vota no sentido de que este conjunto de <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> norteiem os rumos da Educação Brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados através da Educação Infantil e consagrados naquilo que é primordial e essencial [...]. _ (p.15)

Resolução CNE/CEB nº1/99	Não há referência ao termo currículo
	`Art. 1º - A presente Resolução institui as <b>Diretrizes Curriculares</b> Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. _ (p.1)
	`Art. 2º - As <b>Diretrizes Curriculares</b> Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. _
	`Art. 3º - São as seguintes as <b>Diretrizes Curriculares</b> Nacionais para a Educação infantil _

Fonte: Organizado pela autora com base nos documentos: Parecer CNE/CEB nº 22/1998 e Resolução CNE/CEB nº1/1999.

O termo `currículo \_ consta somente no Parecer CNE/CEB nº 22/1998, é referido em duas vezes com dois objetivos e sentidos diferentes. Na primeira, faz referência às propostas de EI existentes na história da institucionalização da educação pré-escolar no Brasil, situando-as a partir de uma perspectiva compensatória e escolarizando, restringindo sobremaneira o sentido de currículo. Na segunda, faz alusão ao esforço dos educadores em elaborar currículos e programas para a Educação Infantil que atendam às necessidades das crianças, conseguindo promover a interação entre elas, suas famílias, comunidades e instituições. Demonstra, assim, uma acepção que reconhece outros sujeitos do currículo que não apenas o professor, mas incluindo a criança, a família, a comunidade.

O termo `diretrizes curriculares \_ está em relação ao que elas significam para as instituições que atendem crianças pequenas, destacando e reforçando o seu caráter mandatório, tanto para nortear as propostas curriculares como também para orientar o planejamento dos professores. Em outros momentos são citadas apenas com a intenção de ressaltar a sua importância pelo ineditismo de seus propósitos ou pelas consequências para a Educação Infantil. Assim, compreendo que quando o termo `curriculares \_ é acrescido ao termo `diretrizes \_ reforça a intencionalidade de que elas sejam orientadoras dos currículos construídos para a EI seja nas Unidades Educativas, nos sistemas de ensino ou no planejamento dos professores na atuação com grupos específicos de crianças. Desse modo, as diretrizes constituem e instituem elementos de currículo com a intencionalidade de orientar as propostas pedagógicas dedicadas à EI.

**Quadro nº 4** - Incidência do termo Experiência no texto do Parecer CNE/CEB nº22/1998 e na Resolução CNE/CEB nº1/1999.

Documento	Termo Experiência
Parecer CNE/CEB nº22/1998	`No entanto, os programas de Educação Infantil reduziram-se a currículo, limitando-se as <b>experiências</b> de ensino para crianças pequenas, ao domínio exclusivo da educação. _ (p.3)
	`Pode-se pensar em argumentos econômicos de diminuição de custos escolares, ao se constatar que os índices de repetência e evasão diminuem, quando os alunos da Educação Fundamental são egressos de boas <b>experiências</b> em Educação Infantil. _ (p.6)
	`As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequado que propiciem <b>experiências</b> e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. _ (p.10)
	`Ênfase nos aspectos do desenvolvimento da criança, reduzindo suas oportunidades e <b>experiências</b> ao processo de socialização e especialização de aptidões em hábitos e habilidades psicomotoras, principalmente. _ (p.11)
	`No entanto, um grande alerta, aqui se coloca: tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as <b>experiências</b> dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados. _ (p.12)
Resolução CNE/CEB nº1/1999	O termo experiência não aparece no documento.

Fonte: Organizado pela autora com base nos documentos: Parecer CNE/CEB nº 22/1998 e Resolução CNE/CEB nº1/1999.

Na primeira versão das DCNEI o termo `experiência\_ é mencionado somente no texto do Parecer CNE/CEB nº22/98. Inicialmente está relacionado ao termo currículo que é entendido como um artefato que limita as experiências das crianças seja pela perspectiva do ensino sistematizado ou pela ênfase nos aspectos do desenvolvimento que acabam por reduzir as experiências ao processo de socialização e especialização de aptidões em hábitos e habilidades psicomotoras. Percebe-se, assim, como em um determinado período o termo currículo era dito com restrição na área de EI em virtude da relação direta que se estabelecia entre ele e as práticas pedagógicas escolarizantes.

O termo experiência, por sua vez, é mencionado para reforçar o seu lugar no bom desempenho das crianças no Ensino Fundamental, embora o documento não qualifique de modo muito claro o que sejam as boas experiências. O termo também é citado fazendo alusão a situações de vivências das crianças, reforçando que essas devem ser planejadas e dirigidas, tendo-as como prioridade e sem esquecer a relação entre o educar e o cuidar,

própria da Educação Infantil. Chama a atenção para a organização de um ambiente físico e humano, com estrutura e funcionamento adequado que propiciem a possibilidade de experiências pelas crianças, a partir de situações intencionalmente propostas de modo a democratizar o acesso aos bens culturais. Reconhece, portanto, o importante papel do professor no planejamento, organização e mobilização da prática pedagógica com a intencionalidade de propiciar experiências.

**Quadro nº5** -Incidência dos termos Currículo e Diretrizes Curriculares no texto do Parecer CNE/CEB nº20/2009 e no texto da Resolução CNE/CEB nº5/2009.

Documento	Termo Currículo e Diretrizes Curriculares
Parecer CNE/CEB nº20/2009	<p>           `Nesse contexto, as <b>Diretrizes Curriculares</b> Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº1/99 e Parecer CNE/CEB nº22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. _ (p.2)         </p>
	<p>           `Esse processo serviu de base para a elaboração de `Subsídios para as <b>Diretrizes Curriculares</b> Nacionais Específicas da Educação Básica_ (MEC, 2009b), texto encaminhado a este colegiado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação. _ (p.2)         </p>
	<p>           `A revisão e atualização das <b>Diretrizes Curriculares</b> Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. _ (p.3)         </p>
	<p>           `As <b>Diretrizes Curriculares</b> Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. _ (p.3)         </p>
	<p>           `Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das <b>Diretrizes Curriculares</b> Nacionais para a Educação Infantil na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante. _ (p.17)         </p>
	<p>           `Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu <b>currículo</b> e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. _ (p.1)         </p>
	<p>           `Respondendo a estas preocupações, a Coordenadoria de Educação infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação infantil, que produziu uma série de documentos, dentre eles `Práticas cotidianas na educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares_ (MEC/COEDI, 2009a). _ (p.2)         </p>
	<p>           `5.Uma definição de <b>currículo</b> _ (p.6)         </p>
	<p>           `O <b>currículo</b> na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de crianças, de família, e de funções da creche e da         </p>

	<p>pré-escola. _ (p.6)</p> <p>`No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um <b>currículo</b> para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões :projeto pedagógico` ou :proposta pedagógica`. _ (p.6)</p> <p>`Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza o seu <b>currículo</b>, que pode ser entendido com as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. _ (p.6)</p> <p>`Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o <b>currículo</b> se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b). _ (p.6)</p> <p>`O <b>currículo</b> da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. _ (p.6)</p> <p>`Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar `um <b>currículo</b> sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens _ (MEC, 2009a). _ (p.14)</p> <p>`As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais idades etárias devem ser considerados no planejamento do <b>currículo</b>, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. _ (p.14)</p>
Resolução nº5/2009	<p>`Art. 1º - A presente Resolução institui as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. _ (p.1)</p> <p>`Art. 2º - As <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> para a Educação Infantil articulam-se com as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b> da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. _ (p.1)</p> <p>`Art. 3º - O <b>currículo</b> da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. _ (p.1)</p>

Fonte: Organizado pela autora com base nos documentos:Parecer CNE/CEB nº20/2009 e Resolução CNE/CEB nº5/2009.

Os termos `currículo` e `diretrizes curriculares` são encontrados em ambos os documentos que compõem a segunda versão das DCNEI. Destaque para o termo currículo que aumentou a incidência significativamente se comparado aos documentos da versão anterior.

Em duas das vezes em que o termo `diretrizes curriculares` é mencionado no

texto do Parecer CNE/CEB nº20/2009, faz alusão à relação com a versão anterior das DCNEI. Um excerto que considero importante é o que reitera o seu caráter mandatório, já explicitado nos documentos anteriores, mas alargando sua abrangência também sobre a formulação de políticas específicas para a EI nos sistemas de ensino e na formação de professores e demais profissionais que atuam na área. Ela nova delimitação põe as diretrizes como orientadoras também das políticas de EI de modo geral e em particular da formação dos profissionais que vão atuar com essa etapa da EB. Por diversas vezes ressalta a relação entre as diretrizes e o planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto-Político-Pedagógico. As DCNEI se apresentam como documento orientador do Projeto Pedagógico.

O termo `currículo\_ é mencionado dez vezes no Parecer CNE/CEB nº20/2009. Em algumas delas na tentativa de explicitar a existência de uma relação histórica conflituosa entre currículo e Educação Infantil. Percebo que o termo vai sendo utilizado para mostrar as diferentes concepções existentes, das quais tratamos um pouco na segunda parte deste TCC, mas também vai fazendo aproximações entre currículo e experiência. Ao enfatizar que o currículo expressa o projeto pedagógico e engloba as experiências vivenciadas pelas crianças, o Parecer destaca que o currículo se constitui em `instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado\_ (BRASIL, 2009b). Fica estabelecida assim, a compreensão de que o currículo expressa as experiências que serão planejadas para serem vivenciadas pelas crianças. Embora haja uma aproximação entre currículo e experiência, o planejamento de proposições não significa que elas se transformarão ou significarão experiência para as crianças (Cf. (Larrosa, 2002). A aproximação e vinculação entre experiência e currículo ficam evidentes nos excertos selecionados, sendo a experiência apresentada como um dos elementos pelos quais o currículo se organiza.

Outro aspecto importante destacado no documento é a singularidade do currículo, tendo em vista os interesses e as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas<sup>11</sup>. Os bebês recebem maior notoriedade nessa versão do documento e atenção na delimitação de um currículo atento às suas necessidades. Esse destaque pode ser justificado pela produção bastante profícua que vem sendo construída no Brasil, nas duas últimas décadas, acerca do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

---

<sup>11</sup>Nomenclatura adotada pelo documento Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (Brasil, 2009), que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

Na Resolução CNE/CEB nº5/2009 o termo `diretrizes curriculares\_ é citado três vezes sendo duas delas no segundo artigo, que faz referência à articulação as DCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Destaca o seu caráter orientador das propostas pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil. Já o termo currículo, citado dez vezes no Parecer CNE/CEB nº20/2009 é mencionado somente uma vez na Resolução CNE/CEB nº5/2009, no terceiro artigo, que o define como:

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

Observo que ao conceituar currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos produzidos nas mais diferentes áreas e compôs do conhecimento reforçam nosso entendimento, a partir de Larrosa (2002) de que há estreita relação entre ambos. É um conceito orientador da praxis na medida em que explicita essa relação e aponta para a necessidade de um profissional que se preocupe com ela. Também percebo por essa concepção que o currículo é realmente uma construção social que se configura de modo diferente em cada contexto histórico. Penso que posso afirmar que essa relação entre experiência e conhecimento aponta para a compreensão de currículo que está posta nas DCNEI. Essa é uma diferença bastante significativa em relação à primeira versão de 1999.

**Quadro nº 6** - A incidência do termo Experiência no texto do Parecer CNE/CEB nº20/2009 e na Resolução CNE/CEB nº5/2009

Documento	Termo Experiência
Parecer CNE/CEB nº20/2009	`Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como <b>experiência</b> de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. _ (p.1)
	`Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as <b>experiências</b> vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b). _ (p.6)
	`O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as <b>experiências</b> e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. _ (p.6)

	<p>Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as <b>experiências</b> de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. _ (p.6)</p>
	<p>O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua <b>experiência</b> nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social[...]. _ (p.7)</p>
	<p>Também as professoras e os professores têm, na <b>experiência</b> conjunta com as crianças, excelente oportunidade e se desenvolverem como pessoa e como profissional. _ (p.7)</p>
	<p>Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma <b>experiência</b> bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. _ (p.8)</p>
	<p>O Trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas <b>experiências</b>. _ (p.9)</p>
	<p>As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver <b>experiências</b>, na sua compreensão do mundo [...]. _ (p.9)</p>
	<p>Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se por meio de <b>experiências</b> corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. _ (p.9)</p>
	<p>O respeito à dignidade da criança como pessoa humana, quando pensado a partir das práticas cotidianas na instituição, tal como apontado nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil_ elaborados pelo MEC, requer que a instituição garanta a proteção da criança contra qualquer forma de violência - física ou simbólica - ou negligência, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na <b>experiência</b> familiar da criança, devendo as violações ser encaminhadas às instâncias competentes. _ (p.12)</p>
	<p>O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do estado com a garantia de uma <b>experiência</b> educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. _ (12)</p>
	<p>No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e <b>experiências</b> coletivas com crianças e adultos. _ (p.9)</p>
	<p>Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a <b>experiência</b> na unidade de educação Infantil se liga a plano. _ (p.13)</p>
	<p>Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares</p>

	<p>locais para enriquecer as <b>experiências</b> cotidianas das crianças. _ (p.13)</p> <p>`A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar <b>experiências</b> e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. _ (p.14)</p> <p>`A organização das <b>experiências</b> de aprendizagem na proposta curricular. _ (p.14)</p> <p>`Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as <b>experiências</b> no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicitações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar. _ (p.14)</p>
	<p>`O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas <b>experiências</b> cotidianas na Educação Infantil [...]. _ (p.14)</p> <p>`Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as <b>experiências</b> concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens _ (MEC,2009a). _ (p.14)</p> <p>`De modo a proporcionar às crianças diferentes <b>experiências</b> de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características [...]. _ (p.14)</p> <p>`Em relação a qualquer <b>experiência</b> de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. _ (p.14)</p> <p>`As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham <b>experiências</b> variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. _ (p.15)</p> <p>`As <b>experiências</b> promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. _ (p.15)</p> <p>`As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver <b>experiências</b> de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. _ (p.15)</p> <p>`<b>Experiências</b> que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos [...]. _ (p.16)</p> <p>`Outras <b>experiências</b> podem priorizar, em contextos e situações significativos, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos. _ (p.16)</p> <p>`As <b>experiências</b> que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular. _ (p.16)</p> <p>`A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de <b>experiências</b> que devem se articular</p>

	em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nessa diretriz. _ (p.16)
Resolução CNE/CEB nº5/2009	`Art. 3º - O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as <b>experiências</b> e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. _ (p.1)
	`Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo <b>experiências</b> que: [...]. _ (p.4)
	`I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de <b>experiências</b> sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritos e desejos da criança. _ (p.4)
	`III - possibilitem às crianças <b>experiências</b> de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. _ (p.4)
	`Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas <b>experiências</b> . _ (p.4)

Fonte: Organizado pela autora com base nos documentos: Parecer CNE/CEB nº20/2009 e Resolução CNE/CEB nº5/2009.

A maior incidência de termos é em relação à `experiência\_, que é citado vinte e nove vezes somente no Parecer CNE/CEB nº20/2009 e cinco na Resolução CNE/CEB nº5/2009. Na maioria das vezes que o termo é mencionado, faz alusão a vivências como foram citadas no Parecer CNE/CEB nº22/1998, que devem ser planejadas pensando prioritariamente nas crianças, sem deixar de considerar aquelas experiências vivenciadas anteriormente e aquelas que não se deram dentro das instituições de EI, mas junto às famílias. As experiências que são proporcionadas dentro do ambiente familiar são citadas, explorando as suas riquezas e como elas podem ser aproveitadas pelos professores no cotidiano das instituições.

O termo `experiência" dentro deste Parecer é lembrado também nas relações do cuidado com a natureza. A natureza ganha um destaque especial, sendo a EI um espaço para ter um contato maior e diferenciado com ela em seus diversos aspectos.

Contudo, é possível perceber que o termo `experiência\_ está intimamente ligado à questão curricular, isso é notório. Assim, como lembram alguns autores como Sacristàn (2000) e Kishimoto (1996), o currículo pode ser pensado, planejado e organizado sendo consideradas as possibilidades de experiências de aprendizagem. Pois conforme Arroyo (2013), todo conhecimento é uma produção social, fruto de experiências, assim toda experiência produz conhecimento. Pelas experiências as

crianças se apropriam dos elementos da cultura produzidos nos mais diferentes contextos, mas também produzem cultura. A organização do tempo e do espaço assume importância no âmbito de um currículo que esteja atento e as dimensões do cuidar e do educar ganham destaque, assim, em uma perspectiva de currículo centrada na experiência.

É por meio das experiências que as crianças concebem o mundo a sua volta, e se desenvolvem, é assim que as crianças adquirem seus saberes, os saberes da experiência, que, conforme Larrosa (2002) se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Dessa maneira, o jeito como as crianças respondem às situações vividas e o sentido que dão a elas, também constituem os saberes presentes da EI. Assim, as experiências englobam o currículo da área.

Na Resolução CNE/CEB nº5/2009, o termo `experiência\_ é citado cinco vezes, primeiramente no artigo três que define currículo, onde já destacamos mais uma vez a relação entre currículo e experiência que é posta nos documentos. A referência ao termo `experiência\_reitera novamente o sentido de vivências dentro do espaço e tempo da educação. Contudo, essas vivências devem ser encaradas como possíveis ações transformadoras, que podem mobilizar de alguma forma a vida das crianças, devendo ser planejadas e efetivadas tendo em vista os interesses e necessidades delas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desse trabalho confesso que no percurso encontrei dificuldades. Entre elas considero que a principal foi em relação à escrita do trabalho. Nesse momento, porém, percebo que a intensa atividade nesses últimos meses acabou por melhorar minha condição de compreensão da temática e também de produção escrita. Contudo, considero necessário ressaltar que talvez a dificuldade que eu encontrei tenha sido a de muitos colegas que estão nesse mesmo processo de construção do trabalho final do curso. Penso que talvez ela se dê porque durante os quatro anos e meio nos quais nos dedicamos ao curso de graduação não fomos preparados para a escrita de um trabalho tão árduo como o de um TCC. Claro que existem exceções, principalmente em relação aos estudantes que tiveram a possibilidade de frequentar grupos de pesquisa e estudos. Infelizmente, possibilidade que não é a de todos. Já em relação à intensidade de leituras que foram exigidas não encontrei muitas dificuldades, uma vez que no curso, em todos os semestres e na maioria das disciplinas fomos submetidos à leitura de inúmeros textos.

Conforme já comentei anteriormente quando iniciei esse trabalho a intencionalidade era bem ampla. Acreditava que poderia fazer uma pesquisa mais abrangente, mas considero que também isso foi importante, pois acabou me mostrando tanto os limites quanto as possibilidades de um TCC construído nas condições que tive: com pouco tempo em relação ao que determina o currículo do curso, apenas 4 meses e também porque já atuo como professora, o que limite muito o tempo de dedicação nessa etapa de finalização da formação inicial.

O desenvolvimento do estudo bibliográfico me ajudou a entender e a dar um sentido mais claro ao que eu entendo hoje por `experiência` no contexto da Educação Infantil, de modo geral, e das DCNEI em particular. Identifico experiência como sendo aquilo que nos toca, que nos acontece e também aquilo que nos transforma. É algo particular, individual, não podendo assim duas pessoas viver a mesma experiência, pois as situações vividas só tornam-se experiências a partir do sentido que damos a elas. Desse modo, muitas experiências podem ocorrer, como nenhuma acontecer. Para que ela ocorra é necessário uma pré-disposição do sujeito em querer vive-la, porém isso não significa busca-la incansavelmente, mas sim, estar receptivo as coisas que podem ocorrer a sua volta a ponto de deixar-se envolver permitindo que ela nos transforme. Essa experiência que transforma, produz saberes. Esse saber, com base em Larrosa

(2002), ocorre na relação entre o conhecimento e a vida humana, sendo assim, o modo como respondemos e o sentido que damos aquilo que aconteceu é o saber da experiência.

Nas DCNEI, experiência faz alusão às vivências das crianças na relação com o contexto cultural do qual elas são provenientes, alertando para que sejam levadas em conta aquelas já vividas dentro ou fora do ambiente da instituição de EI. Porém, não as restringem à dimensão do já vivido, projetando nos doze incisos do artigo nono (BRASIL, 2009c), que devem ser planejadas, organizadas e proporcionadas, a partir dos eixos da interação e da brincadeira, experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo nas mais diversas dimensões, campos a área do conhecimento humano, tais como: experiências sensoriais, expressivas, corporais; acesso a diferentes linguagens e domínio delas como a gestual, verbal, plástica, dramática, musical; relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; vivenciem situações de autonomia pessoal nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; tenham vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; tenham acesso à diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, entre tantos outros apontamentos. Ao me deparar com toda essa diversidade de possibilidades de conhecimentos mencionados nas diretrizes como materialidade de um currículo para a EI, retomo Larrosa (2002), que coloca que o saber se dá por meio da experiência e para isso é preciso que as crianças respondam a situações que dão sentido aquilo que acontece com elas. A transformação que a experiência promove na criança, é um processo de aprendizado. As DCNEI estabelecem assim, uma relação estreita entre experiência e conhecimento. A apreensão do mundo físico e social pela criança, ou seja, a apropriação daquilo que foi historicamente produzido pela humanidade se dá na relação entre experiência e conhecimento.

Assim, se entendo currículo como um projeto educativo pelo qual se expressam as intencionalidades de um processo educativo, pautado no conhecimento como produção social e produzido por meio de experiências sociais, o planejamento de vivências que tenham em potencialidade a possibilidade de se transformar em experiência para as crianças é o objetivo que deve mobilizar o planejamento na Educação Infantil.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos no projeto deste TCC, que foram compreender que concepção de experiência que está presente nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e qual perspectiva de currículo ela expressa, posso considerado alcançado, visto que a concepção de experiência posta nas DNCEI é aquela que a compreende como uma vivência significativa e diferenciada, a qual são atribuídos sentido e saberes, e a perspectiva de currículo tem uma forte relação com a experiência, que a considera como uma prática pela qual o currículo na EI, pode ser organizado e colocado em ação. As primeiras visões acerca do tema, que desde o início indicavam uma relação entre ambos os termos mostrou-se posta através da pesquisa, afirmando hipóteses já presentes desde a elaboração do projeto de TCC.

**REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na educação infantil. In: **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro. Salto para o futuro. Ano 23, boletim 9, 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: **Seminário Nacional: currículo em movimento- perspectivas atuais**,1, 2010, Belo Horizonte. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento. Belo Horizonte, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 Ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº22, de 7/12/98. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 1 de 17/04/1999. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. CASA CIVIL. Emenda Constitucional no2009. **Diário Oficial da União** de 12 de novembro de 2009a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em 15 de julho de 2014.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.Parecer CNE/CEB nº20 de 11/11/2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº5, de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília 1996.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Verbete Prática Pedagógica. **Dicionário Gestrado**. Disponível em <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=328>> . Acesso em maio de 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. especial, 1999.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: uma breve apresentação. In: **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro. Salto para o futuro. Ano 23, boletim 9, 2013.

DOMINGUES, Thaiane de Góis. SAHEB, Daniele. VAZ, Fabiana Andrea Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil - Parecer CNE/CEB nº20/2009. In: **X Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n.92, p.1013-1038, out. 2005.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. Campinas: **Proposições**, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011 Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200007&script=sci_arttext) Acesso 07 de maio de 2014.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil no Brasil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. (cap. 5,6).

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002.

LIMA, João Gabriel. BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. In: **Princípios Revista de Filosofia**. Rio Grande do Norte, v.20, n.33, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Novas diretrizes para a educação infantil. Rio de Janeiro. **Salto para o futuro**. Ano 23, boletim 9, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Seminário Nacional: currículo em movimento - perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento. Belo Horizonte. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante o regime militar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, no. 82, p. 21-30, ago. 1992

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa - 3. Ed. - Porto Alegre; ArtMed, 2000.

SALES, Shirlei Rezende. Verbetes Diretrizes Curriculares. **Dicionário Gestrado**. Disponível em <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=328>> . Acesso em maio de 2014.

SOUZA, Aparecida Maria Sales de. *A temática da infância sob a visão de Walter Benjamin*. **Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso, e Cultura** -

**UNINCOR** v.2, n.1, jan-jun.2011.

TRISTÃO, Fernanda. *A sutil complexidade da prática pedagógica com bebês*. In: MARTINS FILHO, Altino José et al. **Infância plural. Crianças do nosso tempo...** Porto Alegre: Mediação, 2006.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Publicada em Junho de 2008. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/>