

## **CURRÍCULO E OS PROBLEMAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma (des)conexão com a realidade**

### **CURRICULUM AND SOCIAL PROBLEMS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: a (dis)connection with reality**

### **CURRÍCULO Y PROBLEMAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: una (des)conexión con la realidad**

Sidnéa Lopes Silva<sup>1</sup> 0009-0005-8768-514

Saulo Macedo de Oliveira<sup>2</sup> 0009-0002-8183-149X

Gilberto Januario<sup>3</sup> 0000-0003-0024-2096

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros. Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. CEP: 39401-002. E-mail: sidlopes.ifnmg@gmail.com

<sup>2</sup> Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. CEP: 39401-856. E-mail: saulomacedo308@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. CEP: 39401-089. E-mail: gilberto.januario@unimontes.br

#### **RESUMO**

O estudo relatado neste artigo teve por objetivo analisar as produções e enunciações de crianças da Educação Infantil em uma proposta pedagógica fundamentada na integração curricular, investigando como a organização do currículo a partir de problemas socialmente significativos contribui para a articulação de saberes, a compreensão da realidade e a formação cidadã. Fundamentados em estudos sobre currículo, integração curricular e projetos integradores, evidenciamos a experiência de construir conhecimento a partir de situações observadas e vivenciadas por crianças nos espaços onde (con)vivem, por meio das suas percepções no tocante aos problemas sociais do seu entorno, quais sejam, lixos e animais nas ruas, desperdício de água e incêndios. Os dados foram produzidos a partir de três encontros pautados no diálogo, na escuta ativa e nas interações entre as crianças e os pesquisadores, permitindo observar como elas interpretam fenômenos sociais a partir de suas vivências cotidianas. As análises evidenciam que, quando legitimadas como pessoas de saber, as crianças mostram capacidade de reflexão, argumentação e construção de sentidos sobre questões sociais. Os resultados indicam que práticas pedagógicas fundamentadas em projetos integradores contribuem para o rompimento de perspectivas *adultocêntricas* e para a construção de um currículo contextualizado, que valoriza os saberes prévios, os interesses infantis e a formação para a cidadania desde a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. Integração Curricular. Problemas Sociais. Projeto Integrador.

### ABSTRACT

The study reported in this article aimed to analyze the productions and enunciations of children in Early Childhood Education within a pedagogical proposal based on curriculum integration, investigating how the organization of the curriculum based on socially significant problems contributes to the articulation of knowledge, the understanding of reality, and civic education. Based on studies about curriculum, curriculum integration, and integrative projects, we highlight the experience of constructing knowledge from situations observed and experienced by children in the spaces where they live, through their perceptions regarding the social problems of their surroundings, namely, litter and animals in the streets, water waste, and fires. The data were produced from three meetings based on dialogue, active listening, and interactions between the children and the researchers, allowing us to observe how they interpret social phenomena from their daily experiences. The analyses show that, when legitimized as subjects of knowledge, children demonstrate the capacity for reflection, argumentation, and the construction of meaning about social issues. The results indicate that pedagogical practices based on integrative projects contribute to breaking down adult-centric perspectives and to building a contextualized curriculum that values prior knowledge, children's interests, and citizenship education from early childhood education onwards.

**Keywords:** Early Childhood Education. Curriculum. Curriculum Integration. Social Problems. Integrative Project.

### RESUMEN

El estudio presentado en este artículo tuvo como objetivo analizar las producciones y enunciaciones de niños de Educación Infantil en el marco de una propuesta pedagógica basada en la integración curricular, investigando cómo la organización del currículo, basada en problemas socialmente significativos, contribuye a la articulación del conocimiento, la comprensión de la realidad y la formación cívica. Con base en estudios sobre currículo, integración curricular y proyectos integradores, destacamos la experiencia de construcción de conocimiento a partir de situaciones observadas y vividas por niños en sus espacios de vida, a través de sus percepciones sobre los problemas sociales de su entorno, a saber, la basura y los animales en las calles, el desperdicio de agua y los incendios. Los datos se obtuvieron a partir de tres encuentros basados en el diálogo, la escucha activa y las interacciones entre los niños y los investigadores, lo que nos permitió observar cómo interpretan los fenómenos sociales a partir de sus experiencias cotidianas. Los análisis muestran que, al ser legitimados como sujetos de conocimiento, los niños demuestran capacidad de reflexión, argumentación y construcción de significado sobre cuestiones sociales. Los resultados indican que las prácticas pedagógicas basadas en proyectos integradores contribuyen a romper con las perspectivas adultocéntricas y a construir un currículo contextualizado que valora los conocimientos previos, los intereses de los niños y la educación ciudadana desde la educación inicial.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Currículo. Integración Curricular. Problemas Sociales. Proyecto Integrador.

### INICIANDO A DISCUSSÃO

Nas discussões sobre a função do currículo, em especial na escola pública, na disciplina *Currículos e Formação de Professores*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), emergiam incômodas provocações, quais sejam: Por que, na escola pública, os problemas sociais, mesmo evidentes na sociedade, ou no contexto dos estudantes, não são comumente tratados? Quais critérios são utilizados para a escolha de um conteúdo em detrimento de outro? Como as professoras e os professores de escola pública podem mobilizar conteúdos de ordem social articulados à sistematização do currículo previsto para a formação cidadã?

Sob essa perspectiva, *O que os estudantes precisam, ou deveriam, saber ao concluírem as etapas da Educação Básica?* Consoante Young (2014), as questões pertinentes

ao currículo apresentam-se como complexas e não esclarecidas, distantes de respostas lineares e acabadas. Tal complexidade é influenciada pela percepção de que todos possuem soluções ou respostas para os dilemas curriculares, sobretudo, os escolares.

Young (2014) enfatiza que os detentores do poder político, frequentemente, não reconhecem a autoridade epistemológica dos especialistas em currículo, uma postura que reflete, em parte, uma desconexão entre a teoria curricular e as práticas de decisão política. Pois, indubitavelmente, currículo é política.

No entendimento de Sacristán (2013), o currículo não deve ser concebido unicamente como um produto direto das práticas pedagógicas, mas como resultado da articulação de práticas que envolvem as dimensões políticas, administrativas, de supervisão, de criação intelectual, de avaliação, dentre outras. Essas múltiplas dimensões evidenciam que o currículo é constituído por processos amplos. Entretanto, são nas práticas de ensino que o currículo se concretiza e ganha forma no cotidiano escolar.

Em Januario (2020, 2022), discute-se que o domínio do conhecimento curricular tem ganhado destaque como uma categoria importante da formação de professoras e de professores, visto que influencia diretamente o modo como estes profissionais planejam e implementam práticas de ensino. Embora o conhecimento no tocante aos conteúdos específicos, às metodologias de ensino e às práticas de avaliação seja essencial, é igualmente necessário que as professoras e os professores compreendam o currículo em sua complexidade — incluindo seu significado, sua organização e os princípios que orientam as propostas educativas.

Essa compreensão mais ampla do currículo permite às professoras e aos professores problematizar e romper com lógicas tradicionais, tecnicistas e fragmentadas do ensino e, conseqüentemente, do conhecimento, propiciando a construção de práticas mais integradas, críticas e coerentes com a realidade em que a escola e sua comunidade estão inseridas.

Para que se efetive uma educação comprometida com a problematização de aspectos e questões sociais, torna-se necessário adotar uma perspectiva curricular integradora do conhecimento. Mais do que discursar sobre o currículo, é preciso vivenciá-lo por meio do estudo, da reflexão crítica e do planejamento de práticas baseadas na integração curricular. Essa abordagem deve se fundamentar em uma concepção de educação escolar que reconheça os estudantes como pessoas ativas na produção do conhecimento e, por conseguinte, como agentes na construção do currículo.

Nessa esteira, Young (2014, p. 192) nos provoca e problematiza ao afirmar estar

“convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”. Nesse sentido, o estudo apresentado neste artigo teve por objetivo analisar as produções e enunciações de crianças da Educação Infantil em uma proposta pedagógica fundamentada na integração curricular, investigando como a organização do currículo a partir de problemas socialmente significativos contribui para a articulação de saberes, a compreensão da realidade e a formação cidadã.

Com efeito, o artigo está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos o seu contexto e abordamos o tema do estudo; na segunda, discutimos o currículo na Educação Infantil, a integração curricular e os projetos integradores; na terceira, expomos os procedimentos metodológicos; na quarta, relatamos a implementação do projeto e seu desenvolvimento pelas crianças, assim como apresentamos alguns resultados; e, na última, tecemos as considerações finais.

## **DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA AO CURRÍCULO INTEGRADOR**

Com as concepções sobre infância e criança que se delinearam ao longo do tempo, em especial, após a promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, as instituições de Educação Infantil, que outrora, se encarregavam, sobretudo, de cuidados relativos ao bem-estar, a partir dos anos 1990, assumem papel essencial no desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, transcendendo a preparação para etapas posteriores da escolarização.

Concebida como primeira etapa da Educação Básica, conforme expressa o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, a Educação Infantil é um espaço privilegiado para a construção de saberes, o fortalecimento de vínculos afetivos e a socialização, respeitando as especificidades do modo infantil de ser, agir e compreender o mundo.

Assim sendo, a Educação Infantil visa proporcionar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e ético, entendendo a criança como pessoa de direitos e ativa em sua própria aprendizagem. Desse modo, exige um currículo que valorize a pluralidade, o pensamento crítico e a autonomia desde os primeiros anos de vida.

No Brasil, um conjunto de documentos prescritivos foi publicado em 1998, em três volumes, para orientar a proposição e implementação curricular, intitulado de *Referencial*

*Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Quase dois decênios depois, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), homologada e publicada em dezembro de 2017, definiu as diretrizes e objetivos para a educação de crianças de até 5 anos e 11 meses, com o intuito de assegurar que todas elas tenham acesso a uma base comum, respeitando-se as particularidades de cada região. Vale ressaltar que o RCNEI se constituiu como documento de orientações curriculares, mas sem caráter obrigatório, o que gerou discrepâncias na seleção dos conteúdos.

O arranjo curricular proposto pela BNCC para a Educação Infantil compreende direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os campos de experiências definidos e organizados em três grupos por faixa etária. Assim, é premissa básica que as diferenças sejam acolhidas, respeitadas e valorizadas, o que implica a proposição de práticas de ensino inclusivas e culturalmente sensíveis.

Como discutem Costa e Cruz (2021) e Teodoro, Zibetti e Miranda (2024), para a Educação Infantil, o currículo se apresenta como uma proposta integradora. Essa organização desempenha uma função social importante na medida em que contribui para reduzir as desigualdades, oferecendo oportunidades educativas a todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica.

A Educação Infantil se configura como um direito fundamental da criança e uma responsabilidade coletiva da sociedade, a qual reconhece na educação a possibilidade concreta de construir um mundo mais justo e equitativo. Entretanto, colaborar, desde essa etapa, para o desenvolvimento de um pensamento o qual torne as crianças cidadãs capazes de inferir sobre situações que afetam o cotidiano e de buscar coletivamente soluções para tal, é uma tarefa que requer tempo e continuidade (Perrenoud, 1999).

Consoante discutido em Aires (2011) e em Oliveira e Lopes (2023), a organização do conhecimento escolar tem sido alvo de críticas ao longo dos últimos anos, que se estendem desde a discussão de que as disciplinas servem mais como um fim do que um meio para a promoção da educação, até reflexões que evidenciam as implicações sociais, culturais e políticas que permeiam as políticas educacionais no que se refere à organização curricular.

Entre essas críticas, destaca-se a fragmentação do conhecimento como uma das principais limitações da abordagem disciplinar, uma vez que essa organização tende a desarticular saberes, dificultando uma compreensão integrada e contextualizada da realidade. Desse cenário, emergem as discussões sobre integração curricular, tendo como convergência a crítica ao currículo disciplinar tal como se apresenta.

Para Beane (2003, p. 92), “com algumas exceções, o currículo das escolas em todo o mundo organiza-se de acordo com áreas disciplinares distintas”. Nesse sentido, Santomé (1998) argumenta que o currículo, tal como é organizado nas escolas, em disciplinas distintas e sem relação entre elas, não considera suficientemente os conhecimentos prévios dos estudantes, nem favorece o diálogo entre tais áreas.

Além disso, um currículo ancorado em disciplinas ignora as problemáticas no tocante aos meios sociocultural e ambiental; não promove a relação intersubjetiva entre professoras, professores e estudantes; desfavorece o trabalho com problemas e questões da vida em sociedade; ignora a construção de nexos entre os conteúdos; e, sobretudo, não valoriza os interesses dos estudantes, quando estes deveriam ser o ponto de partida na elaboração dos programas educacionais.

Em Januario (2022, p. 51), há o entendimento que, “como modalidade organizativa do currículo integrador, os projetos são recursos metodológicos nos quais os conteúdos estão centrados em temas de interesse dos estudantes ou problemas sociais da realidade local”. A concepção de projeto integrador tem como ponto de partida a problematização de temas e questões relacionados a problemas sociais, articuladas a perguntas e processos baseados em investigação.

Assim, práticas de ensino que colocam a educação a serviço da problematização de questões sociais promovem uma ruptura com os limites impostos pelo currículo disciplinar (Januario, 2022). Ao adotar essa perspectiva, o ensino transcende a transmissão de conteúdos e passa a integrar-se a uma proposta educativa mais crítica, contextualizada e socialmente referenciada.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Em Oliveira (2024), há a discussão de que o relato de experiência se configura como uma forma escrita de compartilhar vivências, contribuindo para a produção de conhecimento. Nesse contexto, destaca-se a importância de refletir sobre o saber construído a partir da experiência. Já em Oliveira, Almeida e Brandão (2025), enfatiza-se que essa modalidade de escrita representa uma forma legítima de produção de conhecimento, ao abordar experiências acadêmicas ou profissionais inseridas em um dos pilares da formação universitária: ensino, pesquisa ou extensão.

Sendo assim, a experiência relatada neste artigo foi concretizada no âmbito do PPGE da Unimontes, em uma proposta da disciplina *Currículos e Formação de Professores*, no

segundo semestre de 2024. Quanto aos instrumentos de produção de dados para a escrita deste relato, foram utilizadas observações e transcrições de encontros, com discussões e reflexões geradas por meio do contato com as crianças.

A experiência foi realizada com 19 crianças com idade entre 5 e 6 anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na região sul de Montes Claros, em Minas Gerais, em um bairro periférico. Em sua maioria, os estudantes eram provenientes de famílias de baixa renda, incluindo beneficiárias do Programa Bolsa Família e com responsáveis atuando como empregadas domésticas ou empregados no comércio varejista, em empresas e indústrias locais. Nesse contexto, interessou-nos pesquisar a concepção das crianças acerca da própria realidade, tanto no interior da escola quanto no entorno da comunidade.

## **RELATO E RESULTADOS**

Durante três semanas estivemos com as crianças para encontros e orientações, com aproximadamente 1h30min cada. Esses encontros, mais do que momentos organizativos ou procedimentais, configuraram-se como tempos curriculares integrados, nos quais experiência, diálogo e problematização social se articularam de forma indissociável. À luz de Beane (2003), tais momentos podem ser compreendidos como espaços de construção curricular orientados por problemas socialmente significativos, e não como atividades pontuais ou suplementares ao currículo formal. No primeiro momento ao encontrá-las, nos apresentamos e explicamos a proposta do projeto e como seria realizada a dinâmica.

A explicitação das questões éticas, por meio de um vocabulário acessível às crianças, revela uma concepção de pesquisa e de currículo que reconhece as crianças como pessoas de direitos, capazes de participar ativamente dos processos educativos e investigativos. A menção ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado à maneira das crianças, assim como ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reforça uma perspectiva de educação democrática, coerente com a defesa de Beane (2003) de que currículos integrados pressupõem participação, escuta e reconhecimento dos sujeitos envolvidos.

Como não queríamos interferir no cronograma escolar e nas atividades pedagógicas já previstas, optamos por realizar o trabalho de acordo com a temática que estava sendo trabalhada com as crianças, que na ocasião era o mundo animal. Essa opção revela uma compreensão de integração curricular que não se impõe de forma artificial ao contexto escolar, mas que emerge das práticas e temas já em desenvolvimento.

Segundo Hernández (1998) e Beane (2003), currículos integrados se constroem a partir da articulação entre interesses dos estudantes, contextos vividos e problemas relevantes, rompendo com a fragmentação disciplinar. Sendo assim, orientamos as discussões que envolvessem essa temática, com vistas à problematização de questões sociais a partir da perspectiva das crianças. Essa intencionalidade pedagógica evidencia a centralidade da experiência infantil como ponto de partida do currículo, princípio fundamental da integração curricular.

Para a realização dos encontros, organizamos um cronograma com as ações previstas, apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1 – Cronograma**

Encontro	Data	Etapa
1	13/09/2024	Conversa inicial com as crianças para conhecermos o que elas sabiam sobre problema social; definirmos as temáticas e grupos de trabalho; desenho para registro e norteamto das próximas etapas do projeto; solicitação para perceberem e identificarem os desafios referentes aos temas que estavam inseridas e que elas observavam no cotidiano.
2	18/09/2024	Escrita e discussão com cada grupo de crianças sobre os desafios/problemas encontrados por elas no cotidiano, as causas e quais medidas poderiam ser feitas para superá-los.
3	23/09/2024	Escrita e discussão com cada grupo de crianças sobre os desafios/problemas encontrados por elas no cotidiano, as causas e quais medidas poderiam ser feitas para superá-los.

**Fonte:** Elaboração própria.

Inicialmente, perguntamos às crianças quem saberia nos dizer o que era um problema social. Salientamos que utilizaremos o codinome Criança para referir às enunciações delas. Obtivemos respostas como:

**Criança:** *<sup>1</sup>Pessoas adultas que não sabem ler e nem escrever* [Questionamos a criança sobre o que poderia fazer para resolver e ela respondeu dizendo que poderia ajudar dando um dinheiro e uma bola].

**Criança:** *Quando o bebê é maltratado no médico.*

**Criança:** *Quem não sabe Matemática.*

**Criança:** *A água é um problema social. Beber água.*

**Criança:** *Acabar a energia.*

**Criança:** *Alguém ser maltratado.*

<sup>1</sup> Salientamos que, daqui em diante, todas as enunciações, tanto dos pesquisadores quanto das crianças, serão grafadas em itálico para enfatizá-las.

Essas enunciações revelam compreensões iniciais, fragmentadas e heterogêneas sobre o que constitui um problema social, mas, conforme argumenta Beane (2003), não devem ser interpretadas como equívocos conceituais, e sim como leituras legítimas da realidade social a partir das experiências vividas pelas crianças. Elas funcionam, portanto, como disparadores curriculares, capazes de orientar investigações integradas.

Diante dessas respostas, delineamos, em linhas gerais, que se tratava de problemas que prejudicam a vida das pessoas, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, e, nesse sentido, redirecionamos o questionamento: “*Você acha que há algum problema que esteja prejudicando a sua vida ou de outras pessoas aqui na escola, ou no bairro onde você mora?*”. A partir daí, começaram a surgir respostas com palavras isoladas como “*hospital*” e “*problema com as crianças*”. Esse movimento de mediação docente não contradiz a integração curricular; ao contrário, confirma o papel da professora e do professor como mediadores críticos, responsáveis por ampliar e complexificar as compreensões das crianças (Beane, 2003; Lopes, 2008). As respostas com palavras isoladas evidenciam o processo inicial de construção conceitual, típico da infância.

Observamos, então, que era necessário esclarecer o conceito de problema social. No texto intitulado *A propósito das noções de “problema social” e “problema sociológico”* (Santos, 2000), evidencia-se que problema social pode ser definido como uma condição ou situação que afeta negativamente um número significativo de pessoas dentro de uma sociedade, comprometendo seu bem-estar, seus direitos ou sua capacidade de participar plenamente da vida social.

Esse momento de mediação pedagógica não busca impor um conceito fechado, mas ampliar o campo semântico construído pelas crianças, operando uma articulação entre saberes cotidianos e saberes sistematizados, característica central de práticas curriculares integradoras (Beane, 2003).

Após isso, questionamos as crianças se elas conseguiam identificar no espaço escolar algum problema, entretanto, não souberam indicar. Então, para ilustrar e exemplificar, indagamos com a seguinte pergunta: “*Se na escola faltar água, será um problema?*”. Nesse momento, as crianças responderam prontamente que sim, seria “*um problemão*”.

Posteriormente, foram questionadas como poderíamos resolver o possível problema da água. As soluções apresentadas foram: “*chamar o bombeiro*” e “*pedir o caminhão pipa para trazer água*”. As discussões realizadas até esse momento permitiram que concluíssemos que as crianças compreendessem que problemas sociais são aqueles que impactam e influenciam o

bem-estar das pessoas.

Ao introduzir a questão sobre problema social às crianças, buscamos dialogar também com o tema que estava sendo trabalhado no ano de 2024 na escola, o mundo animal. Assim, trouxemos à tona os seguintes questionamentos:

**Pesquisadores:** *Aqui no bairro há algum problema com animais?*

**Criança:** *Tem de aranha.*

**Criança:** *O cachorro pegou o sapo e mordeu ele.*

**Pesquisadores:** *Vocês já viram cachorro solto nas ruas?*

**Criança:** *Sim.*

**Pesquisadores:** *Quando ele fica na rua, sem cuidados, abandonado, com carrapato e pulga, ele pode transmitir doenças?*

**Criança:** *Sim, muitas doenças ruins.*

As enunciações revelam como as crianças têm percepções e são observadoras nos espaços onde convivem, evidenciando situações reais que estão presentes no cotidiano delas. Evidencia-se, assim, a importância de trabalhar com o conhecimento que as crianças têm sobre o espaço de convivência, integrando o currículo às vivências.

Após a realização dos questionamentos e a observação da percepção das crianças no que tange ao contexto social em que vivem, instigamos que apresentassem mais exemplos de problemas sociais que vivenciavam no bairro onde residiam. As respostas foram: “*a sujeira*”; “*lixo nas ruas*”; “*animais nas sacolas*”; “*cachorros nas ruas*”; “*o fedor do lixo*”; e “*animais sendo maltratados*”. Segundo as crianças, uma das maneiras de resolver tais problemas seria por meio de: “*passar/chamar o caminhão do lixo*” e “*as pessoas pararem de jogar lixo nas ruas*”.

Sendo assim, após a categorização dos problemas sociais identificados pelas crianças nos espaços em que viviam, solicitamos que elas os representassem por meio de desenhos, para responder ao seguinte questionamento: “*No seu dia a dia, qual necessidade, situação ou problema encontrado na região do seu bairro você considera importante que seja resolvido?*”. As Figuras 1 e 2 correspondem à categoria que trata do lixo descartado nas ruas.

Observa-se que os desenhos recorrem a elementos recorrentes do ambiente próximo — ruas, gramados, parques, casas, sol, pessoas, animais e diferentes tipos de resíduos — compondo cenas que evidenciam a presença constante do lixo no espaço coletivo. Essa recorrência não é casual: indica que o lixo é percebido pelas crianças como um problema visível e persistente, que afeta diretamente a qualidade de vida na cidade, tornando-a “*suja*”,

“desorganizada” e perigosa.

À luz de Beane (2003), estas produções gráficas podem ser compreendidas como manifestações de um currículo vivido, no qual o conhecimento emerge das preocupações reais das pessoas e de sua relação concreta com o mundo social. Ao desenharem sacolas, latas, papéis, garrafas e lixeiras, algumas delas inclusive identificadas por tipo de material — papel, latinha, garrafa —, as crianças revelam não apenas uma leitura crítica do problema, mas também indícios de apropriação de práticas e discursos escolares relacionados à separação do lixo e à responsabilidade ambiental. Tal movimento evidencia o potencial da integração curricular para articular saberes ambientais, sociais e éticos, superando a fragmentação disciplinar.

**Figura 1** – Desenhos das crianças sobre lixos nas ruas



**Fonte:** Acervo do estudo.

Além disso, a presença de pessoas nos desenhos — ora próximas ao lixo, ora convivendo com ele — sugere que as crianças reconhecem o problema como resultado de ações humanas, ainda que suas soluções estejam centradas, majoritariamente, em comportamentos individuais, como jogar o lixo no lugar correto ou manter a cidade limpa. Essa centralidade na ação individual é compatível com o estágio de desenvolvimento infantil, mas, conforme argumenta Beane (2003), cabe ao currículo integrado ampliar essa compreensão, deslocando-a progressivamente para uma perspectiva coletiva, democrática e

socialmente situada. Nesse sentido, os desenhos não devem ser lidos apenas como ilustrações, mas como textos visuais que expressam pensamentos, valores e preocupações das crianças, oferecendo à escola um ponto de partida potente para a construção de práticas curriculares que integrem diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas sociais significativos, como o lixo, promovendo reflexão crítica, participação e formação cidadã desde a Educação Infantil.

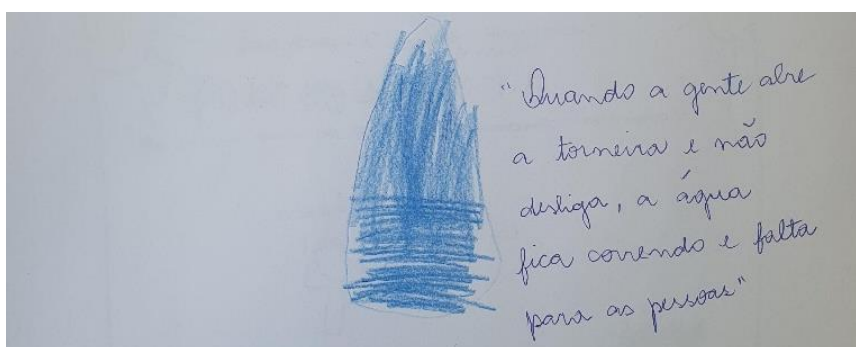
**Figura 2** – Desenhos das crianças sobre lixos nas ruas



Fonte: Acervo do estudo.

A Figura 3 refere à categoria que trata desperdício de água na cidade.

**Figura 3** – Desenho da criança sobre desperdício de água



**Fonte:** Acervo do estudo.

O desenho produzido pela criança (Figura 3), evidencia uma compreensão relacional e ética desse problema social. Ao enfatizar o fluxo contínuo da água, o desenho associa visualmente a ação cotidiana individual ao impacto coletivo, sinalizando que a criança reconhece a água como um bem finito e necessário à vida. À luz de Beane (2003), essa produção pode ser compreendida como expressão de um currículo integrado que se ancora em problemas reais e socialmente relevantes, permitindo que as crianças articulem experiências do cotidiano, valores sociais e conhecimentos escolares. Ainda que a explicação apresentada esteja centrada na responsabilidade individual, ela revela um ponto de partida potente para a mediação pedagógica, no sentido de ampliar a compreensão para dimensões mais complexas, como o direito à água, a justiça social e a gestão coletiva dos recursos naturais, reforçando o potencial da integração curricular para promover consciência crítica desde a Educação Infantil.

As Figura 4 refere-se à categoria que trata dos incêndios nas florestas, matas e campos.

**Figura 4** – Desenhos das crianças sobre incêndios



Fonte: Acervo do estudo.

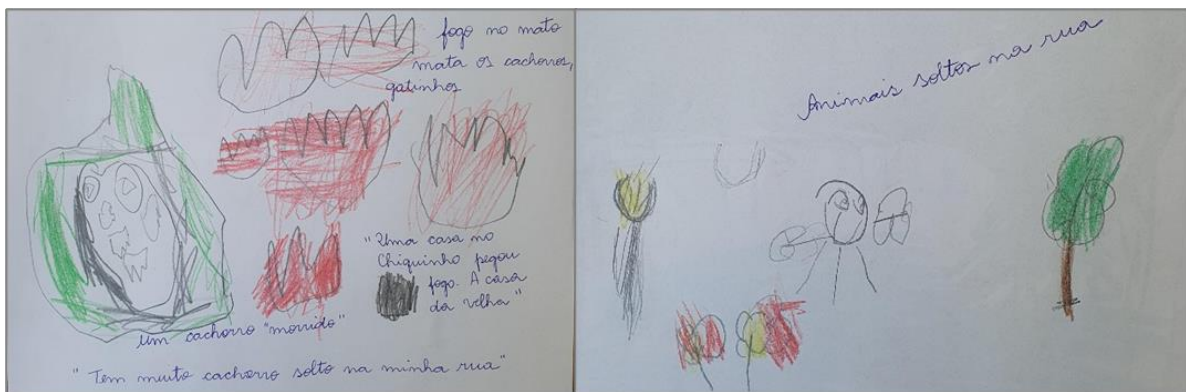
Os desenhos produzidos pelas crianças (Figura 4) revelam uma compreensão ancorada na experiência vivida e na observação direta dos efeitos desse problema social no cotidiano. Os desenhos evidenciam o fogo, a fumaça, o sol e os animais, articulados a enunciações que mencionam a proximidade do incêndio com a casa, a presença intensa de fumaça e a morte ou sofrimento dos animais, indicando que as crianças percebem o incêndio não apenas como um evento natural, mas como uma situação de risco e ameaça à vida humana e não humana. À luz de Beane (2003), essas produções podem ser interpretadas como expressões de um currículo integrado que emerge de problemas socialmente relevantes, nos quais diferentes dimensões do conhecimento — ambiental, social, ética e emocional — se entrelaçam de forma indissociável.

A centralidade atribuída aos animais queimando e à fumaça que invade o espaço doméstico evidencia uma leitura relacional do problema, na qual o meio ambiente, a cidade e a vida cotidiana se conectam. Embora as soluções sugeridas pelas crianças, em outros momentos do diálogo, estejam concentradas em ações imediatas e punitivas, os desenhos

revelam um ponto de partida potente para a mediação pedagógica, permitindo ampliar a compreensão para aspectos mais complexos, como a responsabilidade coletiva, as políticas públicas de prevenção e os direitos ambientais. Nesse sentido, os desenhos não se configuram como representações ilustrativas, mas como textos expressivos, que explicitam percepções, afetos e preocupações das crianças, reafirmando o potencial da integração curricular para promover uma educação crítica, sensível e socialmente comprometida desde a Educação Infantil.

A Figura 5 refere-se à categoria que trata de abandono de animais nas ruas da cidade.

**Figura 5** – Desenhos das crianças sobre animais nas ruas



Fonte: Acervo do estudo.

Os desenhos produzidos pelas crianças (Figura 5) revelam uma percepção sensível e afetiva desse problema social, evidenciada pela presença dos animais desenhados de forma isolada no espaço urbano, acompanhados de enunciações que indicam a recorrência dessa situação no cotidiano — “*Tem muito cachorro solto na minha rua*”. Os traços e a organização espacial do desenho sugerem que os animais aparecem desvinculados de cuidadores ou ambientes de proteção, o que sinaliza que as crianças reconhecem o abandono como uma condição de vulnerabilidade e risco.

À luz de Beane (2003), essa produção pode ser compreendida como expressão de um currículo integrado que se ancora em problemas socialmente relevantes e vivenciados, permitindo articular dimensões éticas, sociais e ambientais do conhecimento. Ainda que as representações não explicitem soluções estruturais, elas constituem um ponto de partida potente para a mediação pedagógica, no sentido de ampliar a compreensão das crianças sobre responsabilidade coletiva, direitos dos animais e políticas públicas de proteção, reafirmando o potencial da integração curricular para promover uma formação cidadã desde a Educação

Infantil.

A Figura 6 refere-se à categoria que trata das enchentes causadas pelas chuvas na cidade.

**Figura 6** – Desenho da criança sobre enchentes



Fonte: Dados da pesquisa.

O desenho (Figura 6) expressa de forma contundente a percepção do impacto desse problema social sobre a vida cotidiana das pessoas. O uso intenso de cores escuras na parte superior do desenho, associado à água ocupando grande parte do espaço inferior e envolvendo as figuras humanas, sugere uma leitura da enchente como situação de ameaça, insegurança e perda de controle sobre o ambiente. A presença das pessoas parcialmente submersas evidencia que a criança compreende a enchente como um fenômeno que afeta diretamente os moradores, comprometendo a mobilidade, a segurança e o bem-estar coletivo.

De modo similar aos outros desenhos, ainda que essa produção não explicita causas estruturais ou soluções, ela constitui um ponto de partida potente para a mediação pedagógica, permitindo ampliar a compreensão das crianças sobre responsabilidade coletiva, planejamento urbano e políticas públicas.

O nosso primeiro encontro com as crianças rendeu informações e inferências relevantes sobre o que elas entendem por problema social, como esses problemas afetam a vida cotidiana e influenciam o viver em sociedade. A escuta das enunciações das crianças revelou uma consciência sobre aspectos da realidade local.

Ao questioná-las sobre os problemas, percebemos que isso requer das crianças, o que Perrenoud (1999, p. 93) considera como “operações de forte componente intelectual”. Afinal, foi preciso que elas se situassem diante dos problemas que consideraram incômodos para elas e a comunidade, bem como deliberassem sobre como solucioná-los ou minimizar os impactos. As manifestações apresentadas evidenciam que as crianças, mesmo pequenas, são capazes de interpretar fenômenos sociais com base em suas vivências. Essa escuta e esse diálogo, voltados à construção do conhecimento, rompem com a visão com a visão *adultocêntrica*<sup>2</sup> que subestima as capacidades cognitiva e social das crianças, evidenciando a necessidade de um currículo que parta de seus contextos, interesses e saberes prévios.

Esse processo de reflexão, escolha e argumentação confirma a potencialidade de práticas curriculares integradas para promover o desenvolvimento cognitivo e social desde a Educação Infantil, em consonância com Beane (2003), ao afirmar que o pensamento crítico se constrói quando os estudantes são convidados a analisar problemas reais e significativos.

No segundo encontro, perguntamos às crianças o que é um problema social, e como respostas obtivemos: “*rua com lixo*”, “*sem lixeira*” e “*cidade suja*”. Como as crianças focalizaram suas respostas na cidade e no lixo encontrado nas ruas, questionamo-las: “*Como a cidade suja prejudica a vida das pessoas?*”, ao que responderam: “*pode bater o carro*” e “*fazem as pessoas ficarem mais doentes*”.

A Educação Infantil, para Souza e Cruz (2021), deve fomentar a criticidade e a cidadania; nesse sentido, evidencia-se o reconhecimento da necessidade de se promover uma educação que trate a criança como parte da sociedade e a infância como etapa importante no processo de formação humana. Nessa esteira, como o objetivo do projeto integrador, com a participação das crianças, era promover o diálogo entre currículo e escola, questionamo-las:

**Pesquisadores:** *Para que serve a escola?*

**Criança:** *Ler e brincar.*

**Criança:** *Contar até mil.*

**Criança:** *Ler.*

**Criança:** *Comer.*

**Pesquisadores:** *Para que serve estudar?*

**Criança:** *Serve para ler.*

---

<sup>2</sup> Compreendemos que a visão *adultocêntrica* é aquela que coloca o adulto como centro do saber e da autoridade, desvalorizando ou ignorando as capacidades, opiniões e conhecimentos das crianças. Ela parte do pressuposto de que os adultos sabem mais e que as crianças só aprendem ouvindo e imitando, sem considerar que elas também pensam, criam e contribuem ativamente para a construção do conhecimento.

**Criança:** *Serve para arranjar trabalho.*

**Pesquisadores:** *A escola pode ensinar a resolver problemas sociais que encontramos na sociedade?*

**Criança:** *Sim.*

**Criança:** *Pode.*

A partir das enunciações apresentadas, podemos inferir que elas nos revelam indícios da internalização precoce de concepções neoliberais e trabalhistas sobre o papel da educação, mesmo entre crianças na Educação Infantil. Sob a ótica neoliberal, conforme analisado por Harvey (2008), a escola passa a ser vista como um espaço de preparação de capital humano, voltado à produtividade, à empregabilidade e à competição individual. Essa racionalidade transforma o ensino em mercadoria e o estudante em um futuro trabalhador a ser moldado para o mercado.

A resposta “*serve para arranjar trabalho*” é reveladora e provocativa nesse sentido. Ainda que nos primeiros anos de escolarização, a criança já associa o valor do estudo à obtenção de emprego, o que aponta para a internalização precoce de valores neoliberais, quais sejam, produtividade, empregabilidade e competitividade (Dardot; Laval, 2016).

Na compreensão de Beane (2003), bem como discutido em Oliveira e Lopes (2023), a escola deve ser um espaço de formação integral do ser humano, promovendo a emancipação, o pensamento crítico e o exercício da cidadania. A educação não deve apenas preparar para o trabalho, mas, sim, para a vida em sociedade, com consciência de direitos, deveres e da complexidade das relações humanas e sociais.

Na busca por compreender o que é ser cidadão de acordo com as concepções das crianças, perguntamos a elas: “*O que é ser cidadão?*”. Como respostas tivemos: “*É ter segurança*”; “*É ter pessoas do exército*”; “*Ser médico*”; “*Ser cortador de cabelo*”. Essas respostas evidenciam uma compreensão fragmentada e funcionalizada da cidadania, reduzida a ocupações profissionais ou à presença de instituições de autoridade e controle, como o Exército. Tal percepção sugere que, desde a infância, a noção de cidadania vem sendo moldada por uma lógica pragmática e securitária, em detrimento de uma visão crítica, participativa e de direitos coletivos.

A partir dos desenhos apresentados pelas crianças, constituímos grupos para discutirmos com elas em cada categoria, como lixos e animais nas ruas, desperdício de água e incêndios. Iniciamos essa conversa ainda no segundo encontro, com as crianças que apresentaram em seus desenhos os lixos nas ruas como um problema social.

**Pesquisadores:** *Como ajudar com a questão do lixo nas ruas?*

**Criança:** *Ter pessoas da limpeza.*

**Criança:** *Ter mais caminhão do lixo.*

**Pesquisadores:** *O que vocês, mesmo crianças, podem fazer para ajudar nessa questão?*

**Criança:** *Catar o lixo.*

Após discussões sobre o problema dos lixos nas ruas, a causa desse problema social e o que precisaria ser feito, sistematizamos as respostas e debates das crianças no Quadro 2.

**Quadro 2** – Sistematização da discussão com o grupo de crianças sobre os lixos nas ruas

<b>Problema</b>	<b>Causa</b>	<b>O que precisa ser feito?</b>
Lixo acumulado	“os povo”	Varrer; recolher; reciclar
Lixo nas ruas	As pessoas deixam o lixo nas ruas e não nas lixeiras; jogam os restos nas ruas	Ter lixeiras nas ruas; ter mais pessoas da limpeza; as pessoas pararem de jogar lixo nas ruas
Lixo nos lotes vagos	“os povo”	Reciclar; as pessoas pararem de jogar lixo nos lotes

**Fonte:** Elaboração própria.

A sistematização das enunciações das crianças sobre o problema do lixo nas ruas mostra que elas já articulam percepções sobre o espaço urbano, o comportamento coletivo e a responsabilidade social. No entanto, essas percepções ainda estão marcadas por generalizações e soluções práticas, o que é esperado na infância.

Cabe à escola, com o apoio dos responsáveis, assumir o papel de mediadora crítica, propondo investigações, debates, ações comunitárias e reflexões que ampliem a consciência cidadã e ecológica dessas crianças. A escuta atenta e respeitosa é o primeiro passo para o desenvolvimento de práticas curriculares pautadas em uma educação transformadora.

Com a segunda equipe, discutimos o desperdício de água, realizando o mesmo movimento desenvolvido com a equipe anterior.

**Pesquisadores:** *Vocês conhecem alguém que não tem água em casa?*

**Criança:** *Sim.*

**Criança:** *Não.*

**Pesquisadores:** *A água é cara ou barata?*

**Criança:** *É muito cara [a criança enfatizou o muito].*

**Pesquisadores:** *De onde vêm o desperdício de água?*

**Criança:** *Banheiro [se referindo à própria escola].*

**Criança:** *Torneira pingando.*

**Pesquisadores:** *Como podemos economizar água no chuveiro?*

**Criança:** *Ficar sem tomar banho por sete dias.*

**Criança:** *Se faltar três dias de água a gente morre.*

**Pesquisadores:** *Por quê?*

**Criança:** *Porque precisamos molhar a garganta.*

**Criança:** *Porque a água é um óleo para nós.*

Após discussões sobre o problema do desperdício de água, a causa desse problema social e o que precisa ser feito, sistematizamos as respostas e enunciações das crianças no Quadro 3.

**Quadro 3** – Sistematização da discussão com o grupo de crianças sobre o desperdício de água

Problema	Causa	O que precisa ser feito?
Torneira pingando	Criança que deixa a torneira aberta	Diminuir o consumo de água na escola; conscientizar as pessoas
Chuveiro aberto	Ficar muito tempo no chuveiro/banho	
Desperdício de água no banheiro	Ficar dando descarga por muito tempo	

**Fonte:** Elaboração própria.

O debate realizado entre e com as crianças sobre o desperdício de água revela uma percepção concreta e vivencial desse problema social, com ênfase na responsabilidade individual. Faz-se necessário mediar essas percepções acerca das causas e das formas de enfrentamento desse desperdício, ampliando o olhar das crianças para compreender a água como um bem comum, um direito humano e uma questão de justiça social.

No terceiro e último encontro, trabalhamos com mais dois grupos de crianças, abordando os problemas sociais por elas apresentados nos encontros anteriores. Iniciamos com o grupo que indicou o incêndio como um problema social, questionando-as:

**Pesquisadores:** *Como combater o incêndio?*

**Criança:** *Com água.*

**Criança:** *Chamando o bombeiro.*

**Criança:** *Caminhão pipa.*

**Pesquisadores:** *O que deve fazer para não ter incêndio?*

**Criança:** *Chamar a polícia para quem põe fogo.*

**Criança:** *Fazer uma caçada e chamar um jacaré e um pitbull para as pessoas que coloca fogo nas matas.*

**Pesquisadores:** *O que você faria para evitar fogo nas matas?*

**Criança:** *La colocar pessoas para vigiar.*

**Pesquisadores:** *E como seria possível colocar pessoas para vigiar?*

**Criança:** *Eu pagaria para vigiar.*

Após discussões sobre o problema do desperdício de água, a causa desse problema social e o que precisa ser feito, sistematizamos as respostas e enunciações das crianças no Quadro 4.

**Quadro 4** – Sistematização da discussão com o grupo de crianças sobre os incêndios

Problema	Causa	O que precisa ser feito?
Incêndio	As pessoas colocam fogo, joga cigarro e fósforo na floresta	Vigiar; apagar o fogo; colocar cachorro para pegar as pessoas
A fumaça que não deixa respirar		
Animais pegando fogo		

**Fonte:** Elaboração própria.

A discussão com crianças sobre o problema social dos incêndios revela uma compreensão relacional com o meio ambiente, em que os impactos ecológicos (como os animais em chamas) e humanos (a fumaça que dificulta a respiração) são percebidos de forma concreta.

As causas atribuídas — como o ato de jogar cigarro ou fósforo nas florestas — convergem para uma noção incipiente de responsabilidade humana, ainda centrada em ações individuais, o que reflete o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças e suas percepções sobre o mundo. As propostas de solução, por sua vez, como vigiar e conter os responsáveis, evidenciam o desejo de justiça e controle social, embora careçam de mediação pedagógica que amplie o entendimento para dimensões mais complexas, como políticas públicas e direitos ambientais.

Essa sistematização evidencia o potencial formativo do currículo que privilegia a escuta ativa das crianças, e reforça a urgência de uma educação crítica e emancipadora, que valorize suas percepções como ponto de partida para práticas pedagógicas que articulem conhecimento e ação cidadã.

Na quarta e última equipe, promovemos uma discussão articulando o problema social dos animais nas ruas, apontado pelas crianças, buscando evidenciar suas causas e possíveis formas de enfrentamento, como apresentado no Quadro 5.

**Quadro 5** – Sistematização da discussão com o grupo de crianças sobre animais nas ruas

Problema	Causa	O que precisa ser feito?
----------	-------	--------------------------

Animais nas ruas	Abandono de animais	Chamar a pessoa que soltou o animal na rua; adoção de cachorro; cuidar dos animais
------------------	---------------------	--

Fonte: Elaboração própria.

A sistematização da discussão com crianças sobre o problema social de animais nas ruas revela uma compreensão inicial, mas relevante, sobre as causas e possíveis soluções dessa questão, especialmente ao identificarem o abandono como origem central. Essa percepção já denota uma noção de responsabilidade humana e moral sobre o bem-estar animal.

No entanto, as soluções propostas — como “*chamar a pessoa que soltou o animal na rua*”, “*adoção*” e “*cuidar dos animais*” — ainda refletem uma lógica centrada na ação individual, sem alcançar uma visão mais ampla sobre o papel do Estado, das políticas públicas de controle populacional ou das instituições de proteção animal. Essa limitação, comum na infância, aponta para a necessidade de mediação que insira no debate conceitos como responsabilidade coletiva, cidadania, legislações protetivas e justiça social.

Inferimos que as enunciações das crianças, quando valorizadas criticamente, revelam não apenas sua capacidade de perceber o problema, mas também o potencial da escola como espaço *suleador* para ampliar essa consciência por meio de práticas curriculares que integrem ética, direitos e políticas públicas em diversos âmbitos, como a educação ambiental e cidadã.

## EM SUMA...

Neste artigo, enveredamos por um estudo que objetivou analisar as produções e enunciações de crianças da Educação Infantil em uma proposta pedagógica fundamentada na integração curricular, investigando como a organização do currículo a partir de problemas socialmente significativos contribui para a articulação de saberes, a compreensão da realidade e a formação cidadã. Para isso, implementamos um projeto integrador com crianças do 2º período de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em um bairro periférico de Montes Claros, em Minas Gerais, cujos resultados são discutidos a seguir.

Atuar na Educação Infantil é complexo e desafiador, pois a prática docente transcende o ato de ensinar. Nesse contexto, a prática docente se desenha como um mosaico de significados que se alternam e coexistem entre o currículo e o cotidiano da sala de aula, da escola e da comunidade, fazendo com que as professoras e os professores assumam um papel polissêmico, multifacetado e dinâmico.

Isso porque a realidade de cada escola é distinta. Em um mesmo bairro ou região, coexistem discrepâncias evidentes que, muitas vezes, não são percebidas pelas crianças. Essa ausência de criticidade e de reflexões sobre as desigualdades é fruto da própria imaturidade infantil, mas, principalmente, das lacunas de um currículo que não contempla a discussão nem a escuta ativa das crianças sobre questões sociais, contradizendo os pressupostos delineados pela literatura pertinente, que preconiza o exercício da cidadania desde a Educação Infantil.

Haverá quem argumente que o excesso de demandas impeça essa escuta. Porém, não basta cumprir um cronograma curricular sem que a voz infantil tenha se manifestado para expressar suas aprendizagens. Quando se oportuniza que as crianças se expressem, levantem hipóteses, expliquem e registrem como pensaram, articulando as próprias ideias para a resolução dos problemas apresentados, elas se sentem importantes, valorizadas e com potencial para se desenvolver de forma autônoma e intelectualmente.

É sabido que os desafios se agigantam frente às demandas que se impõem ao trabalho na Educação Infantil. Entretanto, a reflexão sobre o que as crianças devem saber ao finalizar cada etapa da Educação Básica se faz necessária para que o currículo e os problemas sociais não estejam desconectados da realidade vivida por elas — realidade que pode ser transformada por meio do conhecimento e de ações cidadãs, mediadas por professoras e professores conscientes de seu papel como agentes de transformação social.

## REFERÊNCIAS

AIRES, J. A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215- 230, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9930>. Acesso em: 25 maio 2025.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2. p. 91- 110, 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

COSTA, S. A.; CRUZ, R. C. A. O balanço de uma década da promulgação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil na produção acadêmica brasileira. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, p. 1-25, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1666. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1666>. Acesso em: 23 dez. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: História e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria

Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JANUARIO, G. Agência, *affordance* e a relação professor-materiais curriculares em Educação Matemática. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 3, p. 1055-1076, set./dez. 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n3a2020-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54598>. Acesso em: 20 maio 2025.

JANUARIO, G. Desenvolvimento curricular em Matemática a partir de projetos integradores: estudo com professoras em formação inicial. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 44–62, 2022. DOI: 10.5965/2357724X10192022044. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/21708>. Acesso em: 20 maio 2025.

OLIVEIRA, S. M. A Educação Matemática Crítica em uma turma do “Novo” Ensino Médio. **Ridema**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/43811>. Acesso em: 29 maio 2025.

OLIVEIRA, S. M.; ALMEIDA, S. P. N. C.; BRANDÃO, V. B. G. Estágio de Docência no Ensino Superior: reflexões em um curso de pós-graduação. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 8, p. 1-22, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15616929. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/23035>. Acesso em: 01 jun. 2025.

OLIVEIRA, S. M.; LOPES, R. O Júri Simulado como metodologia ativa no curso de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 7, n. 13, p. 1-17, 2023. DOI: 10.46551/emd.v7n13a13. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/7006>. Acesso em: 15 maio 2025.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandra Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J. R. A propósito das noções de "problema social" e "problema sociológico". In: RAMOS, F. M.; SILVA, C. A.; MARUJO, M. N. (Org.). **Homenagem ao professor Augusto da Silva**. Évora: Universidade de Évora, 2000, p. 417-441.

SOUZA, A. S.; CRUZ, J. A. S. A legitimação da Educação Infantil como direito de cidadania. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2947-2968, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.16733. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16733>. Acesso em: 23 maio 2025.

TEODORO, K. A. N. F.; ZIBETTI, M. L. T.; MIRANDA, P. F. O balanço de uma década da promulgação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil na produção acadêmica brasileira. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, n. 1, p. 1-24, 2021. DOI: 10.24065/re.v14i1.2614. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2614>. Acesso em: 23 dez. 2025.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 151, p. 190-202, 2014. DOI: 10.1590/198053142851. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2025.

### Histórico Editorial

Submetido: 22 de agosto de 2025.

Publicado: 23 de abril de 2026.

### Minicurrículo

#### Sidnéa Lopes Silva

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Licenciada em Pedagogia pela Unimontes. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática (GPEMat/Unimontes). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8768-5149> - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4000156401663066> - E-mail: [sidlopes.ifnmg@gmail.com](mailto:sidlopes.ifnmg@gmail.com)

#### Saulo Macedo de Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Licenciado em Matemática pela Unimontes. Professor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e da Rede Privada de Ensino de Montes Claros, Minas Gerais. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPed/Unimontes) e também do Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8183-149X> - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3110715527396686> - E-mail: [saulomacedo308@gmail.com](mailto:saulomacedo308@gmail.com)

#### Gilberto Januario

Doutor em Educação Matemática pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciado em Matemática pela Universidade de Guarulhos (UnG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Líder do Grupo de Pesquisa Currículos em Educação Matemática (GPCEEM/Ufop). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0024-2096> - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4492457524733108> - E-mail: [gilberto.januario@unimontes.br](mailto:gilberto.januario@unimontes.br)

### COMO CITAR - ABNT

SILVA, Sidnéa Lopes; OLIVEIRA, Saulo Macedo de; JANUARIO, Gilberto. Currículo e os problemas sociais na Educação Infantil: uma (des)conexão com a realidade. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 16, e026015, p. 1-25, Jan./Dez., 2026. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.2939>

### COMO CITAR - APA

Silva, S. L., Oliveira, S. M. de, & Januario, G. (2026). Currículo e os problemas sociais na Educação Infantil: uma (des)conexão com a realidade. *Revista Exitus*, 16, e026015, p. 1-25. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.2939>

### Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

