

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS

Keilla Mara Soares Tavares¹

keillamara@yahoo.com.br

Rita de Cássia Melém da Silva²

cheirodopara@gmail.com

Resumo: A análise das propostas e das práticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil consiste no foco central deste artigo, com o objetivo de compreender que concepção de currículo e de infância está materializada na prática do/a professor/a deste nível de ensino. Parte de considerações em torno do conceito e da trajetória histórica do currículo e da infância, propondo reflexões para uma reorientação curricular da Educação Infantil, partindo da proposta de "Linguagens Geradoras", sugerida por Junqueira Filho (2006), pautada no lúdico, na autonomia, na diversidade, nas múltiplas linguagens e dimensões humanas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Currículo. Linguagens Geradoras.

Abstract: The analysis of the proposals and curriculum practices for Early Childhood Education in Brazil is the central focus of this article, in order to understand that designing curriculum and childhood is embodied in the teacher practices on this level of education. Starting from considerations about the concept and the historical trajectory of the curriculum and childhood, offering reflections for a reorientation of early childhood education curriculum, based on the proposed "Generating Languages", suggested by Junqueira Filho (2006), based on ludic, autonomy, in diversity, in multiple languages and human dimensions.

Keywords: Early Childhood Education. Childhood. Curriculum. Generating languages.

INVESTIGANDO AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos anos, a Educação Infantil tem adquirido mais destaque nas discussões em diversas instâncias acadêmicas e políticas, pela necessidade de estimular os educadores a refletirem sobre suas concepções em torno da infância e, por conseguinte, da educação de crianças e das práticas educativas cotidianas que compõem o currículo da Educação Infantil. A criança historicamente passou a ser vista como um ser social e, por conseguinte, a infância passou a ser reconhecida juridicamente como etapa da vida, para a qual é necessário respeito, a uma cultura própria, por suas especificidades, necessidades de tratamentos e cuidados peculiares a essa fase da vida. No entanto, foi somente a partir do século XX, que foram surgindo mudanças em favor da criança, no que diz respeito à sua educação, que até então tinha um caráter assistencial. Somente com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394/96) as crianças, do nascimento até os seis anos de idade, ganham o direito de serem educadas na Educação Infantil.

O processo educativo das crianças que frequentam a Educação Infantil tem demonstrado, muitas vezes, um contrassenso, pois ao mesmo tempo em que a criança foi inserida na escola e passou a ser reconhecida como sujeito social, e a infância ser considerada uma fase importante para a formação e o desenvolvimento humano, ainda é possível encontrar algumas contradições no que diz respeito às práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das instituições, tais como: práticas estritamente propedêuticas, que valorizam apenas uma dimensão humana, o cognitivo, voltadas para a preparação e a entrada dessas crianças no Ensino Fundamental, em detrimento dos demais aspectos biopsicossocial e lúdico inerentes à condição humana, proporcionando uma formação fragmentada e unilateral, distante do tão anunciado desenvolvimento global da criança.

Dessa maneira, o trabalho educativo desenvolvido na escola infantil nos remete a muitos questionamentos, assim como: O que deve ser ensinado neste nível de ensino? Que concepções se têm de infância e Educação Infantil? Quais as diretrizes curriculares que são adotadas pelas instituições de Educação Infantil? Como os educadores organizam e realizam as suas práticas curriculares? Estas e outras indagações foram pontos de partida na construção do problema desta pesquisa.

Considerando necessário que a Educação Infantil deve assegurar à criança condições para o seu desenvolvimento integral, e a fim de que essa função se efetive na prática, torna-se necessário que o trabalho pedagógico realizado junto às crianças tenha como princípio o reconhecimento das crianças como cidadãos e cidadãs.

A proposta deste estudo teve como foco as concepções e as práticas curriculares na Educação Infantil na atualidade no contexto brasileiro, em que nossa experiência profissional nos permite perceber práticas educativas desviantes, denotando que muitos educadores não consideram a infância como um momento importante no processo de desenvolvimento e de socialização da criança, e não reconhecem também a importância do brincar, da ludicidade, momentos/espacos em que a criança se constitui e se constrói como sujeito. Assim sendo, remetemo-nos ao problema desta pesquisa, focado em como as propostas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) se materializam na prática do (a) professor (a) em sala de aula? Sendo esta a questão central que pautou este estudo, que tomou como objetivo geral analisar que concepção de infância está presente no currículo prescrito e no vivido na Educação Infantil, relacionando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) com a prática curricular das professoras neste nível de ensino.

Para isso, iniciou-se esta investigação de abordagem qualitativa, com um levantamento bibliográfico sobre a temática, seguido de uma pesquisa documental em torno dos documentos oficiais curriculares para a Educação Infantil, aliada a uma pesquisa de campo no âmbito de uma instituição escolar em Belém do Pará, tendo como sujeitos informantes professores e alunos da Educação Infantil, mais precisamente crianças na faixa etária de cinco anos, coletando dados, por meio de técnicas e instrumentos como: observação, diário de campo, questionário misto e entrevistas semiestruturadas.

Este estudo deu origem a uma produção textual, abarcando uma breve análise da história e concepções curriculares, dando ênfase no entendimento da importância do currículo escolar para a formação dos sujeitos, especialmente na Educação Infantil, abordando também as dimensões históricas e culturais da infância, dialogando com alguns teóricos, tais como: Ariés (1981), Sarmiento e Pinto (1997), Kuhlmann Jr. (2007), Cambi,(1999), Kramer (1992, 1996), sobre como a criança é vista ao longo da história; importante análise para o entendimento do “ser criança” e, por conseguinte, da concepção de Educação Infantil. Envolve ainda um breve histórico da Educação Infantil e uma problematização sobre a sua organização curricular, tendências, concepções de infância, e também, sobre o que pressupõe as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto à concepção de infância e educação para este nível de ensino, seguida de análise dos dados, por meio de categorias de investigação e de análise que perpassam pela gestão e organização escolar, concepções de currículo, concepções de infância, valorização profissional, tempo e espaço, planejamento, ludicidade, motivação da aprendizagem e avaliação, a partir da percepção e discurso dos sujeitos, das observações e análises documentais das produções da escola investigada.

Concluimos esta pesquisa ensaiando uma análise comparativa do currículo prescrito nas legislações pertinente, documentos oficiais e da escola com o currículo vivido na Educação Infantil. Assim, a partir dos resultados alcançados nas análises entre o discurso e a prática, trazemos proposições para a organização e para a prática curricular na Educação Infantil, a partir dos pressupostos das “Linguagens Geradoras” proposta por Junqueira Filho (2006), que consiste em um trabalho inovador sobre as possibilidades do lúdico na educação da criança, podendo vir a inspirar novas formas de organizar e desenvolver a educação de crianças pequenas.

Apresentaremos aqui um recorte da pesquisa realizada, partindo de uma definição conceitual em torno do currículo, dando ênfase à concepção de infância construída historicamente e à análise e resultados da pesquisa, seguida de uma proposição de reorientação curricular para a Educação Infantil brasileira.

1 CONCEPÇÕES CURRICULARES: DEFININDO CURRÍCULO

A palavra currículo vem do latim “*curriculum*” e significa “corrida”, “caminhada”, “ato de correr”, trazendo em si um sentido de continuidade e sequência. Seu uso metafórico na educação seria a busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para se atingir certas finalidades. O sentido da palavra currículo é permeado por fatores que envolvem a escola e a comunidade. Conforme Apple (2006), seguindo a nova concepção da Sociologia da Educação, existe uma proximidade entre ideologia, cultura e currículo que, de certa maneira, é um fator importante na construção e manutenção de implicações diretas nas políticas sociais, gerais, educativas e curriculares.

O currículo é uma práxis antes que um objeto emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino [...]. (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

Ainda segundo Apple (2006), o currículo não é uma montagem de conhecimentos sem efeitos que aparece nos livros didáticos e nas escolas. É, sim, uma produção de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos, que são organizados ou não pelas pessoas.

Qualquer tentativa séria de entender a quem pertence, o conhecimento que chega à escola deve ser por sua própria natureza histórica. Deve começar por considerar os argumentos atuais sobre currículo, pedagogia e controle institucional como consequências de determinadas condições históricas, como argumentos que eram e são gerados pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social. (APPLE, 2006, p. 105).

Para o referido autor, o currículo assume os conhecimentos formais, como por exemplo, experiências de ensino-aprendizagem que acontecem por meio da organização das disciplinas e dos conteúdos do programa escolar; os informais, que são ligados a valores e comportamentos que os alunos aprendem no ambiente escolar, por meio das relações entre os grupos sociais. A sua construção se deve, pelos acontecimentos e pelas experiências cotidianas de vida, que não são isoladas, são analisadas em relação à dominação e à exploração permeadas pela sociedade de modo geral. Por isso, não pode ser considerado algo técnico e neutro, desvinculado da construção social. Partindo desses conceitos:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. Não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história

vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 8).

Conforme o referencial dos autores supracitados, reconhecer que o currículo está entrelaçado em situações de poder, não quer dizer que se consiga identificar quais relações são essas, uma vez que o poder não se manifesta de forma cristalina. Esses autores também consideram a importância da análise educacional crítica para identificar essas relações, ressaltando que o poder não pode ser identificado simplesmente com pessoas ou atos legais, o que levaria a negligenciar as relações de poder existentes nas rotinas institucionais. Defendem como necessária uma constante análise das relações de poder que se imbricam entre educação e currículo.

Assim, consideramos importante a compreensão sobre as teorias do currículo, pois nos traz subsídios para refletir os currículos escolares, uma vez que os elementos curriculares produzem e transmitem representações sobre as coisas e o mundo, que são regidos por uma determinada ordem, o que possibilita identificar o que se prioriza para a formação dos sujeitos.

Silva afirma que: “a definição de currículo não nos revela o que é, essencialmente, o currículo; uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2004, p. 14). Sendo assim, ao pensar sobre currículo escolar, considero ser preciso buscar os diferentes elementos que constituem seu processo de organização, detendo o olhar sobre as principais vertentes do currículo na história.

O currículo na Educação Infantil está intimamente relacionado com a concepção de infância e educação praticadas nos diversos espaços educativos. Vejamos um pouco da construção histórica do significado de infância.

2 DIMENSÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS DA INFÂNCIA

Cada época tem sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com elas ao longo da infância. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar e do particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que

ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos.

Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta.

Conforme Kuhlmann Jr (1998), o período que se chama de primeira infância, às vezes, era visto como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. Durante vários períodos da história da humanidade, houve muitos questionamentos sobre quem era a criança e qual era o tempo da infância. Consideramos então um grande desafio discutir sobre a história da infância, visto que não existe uma só definição de infância, e sim infâncias, e muito menos uma só versão da sua história, portanto não existe um só conceito sócio-histórico, tornando difícil investigar os múltiplos fatores que se imbricam no processo histórico sobre a infância. Então, tentaremos fazer um percurso sobre as concepções da infância na história da Idade Média à Modernidade para a apreensão de conhecimentos que possam dinamizar sua compreensão.

Existem vários estudos que resgatam a concepção da infância na história da humanidade: Ariès (1981), Sarmiento e Pinto (1997), autores que defendem que as crianças existem desde os primeiros registros históricos da humanidade, porém consideram que o sentimento de infância surgiu com a modernidade, pois nas sociedades antigas, o *status* social da criança era nulo e sua existência dependia da vontade do pai, podendo, no caso das deficientes e das meninas, serem mandadas para prostíbulos, abandonadas ou vendidas em lugar de serem mortas. Nesse período, a criança era vista por manifestações irracionais, ou seja, como ser que não pensa, sem capacidade de alterar o mundo à sua volta, qualidades que só podiam ser encontradas nos adultos.

O historiador Philippe Ariès é considerado o precursor da história da infância, por ter realizado vários estudos e pesquisas, em que surgem os primeiros trabalhos na área de história, entre eles a obra: “A História Social da Criança e da Família” (1981), apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII. Esse autor defende que o conceito de infância, historicamente, vem sendo construído e que a criança ficou durante muito tempo sendo vista como um “adulto em miniatura”, sendo negado também um olhar sobre seu processo de desenvolvimento. Defende ainda a ideia de que a infância, como período de vida específico com direito e tratamento particular, não existiu durante grande parte da história, em especial na idade média.

Ainda conforme os estudos desse autor, a criança era vista como ser produtivo e que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois, a partir dos sete anos de idade, era inserida na vida adulta, tornando-se útil na economia familiar, ajudando nas tarefas e imitando o papel de seus pais. Segundo ele, as pessoas definiam a idade da criança como:

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, idade que começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de infante (criança), que quer dizer não falante, pois a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as suas palavras [...] (ARIÈS, 1981, p. 36).

De acordo com Ariès, as crianças foram tratadas como adulto em miniatura de diversas maneiras, na forma de se vestir, nas festas, nas reuniões, entre outras atividades, por acreditarem em não existir uma inocência pueril ou por não considerarem diferenças entre crianças e adultos. Para o autor, “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido [...]” (Idem, p. 51).

Partindo dessas afirmações, podemos perceber que a sociedade medieval desconhecia a infância. Outros autores também fazem suas análises sobre este período:

A criança tinha um papel social mínimo, sendo muitas vezes, consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que eram geralmente representadas como pequenos homens, tanto na vestimenta, como na participação na vida social. Até os seus brinquedos são os mesmos dos adultos e só com a Época Moderna é que se irá delineando uma separação (CAMBI, 1999, p. 176).

Para Frabonni (1998), essa característica retrata a primeira identidade de criança, ou seja, a “criança-adulto” ou a infância negada. Para este autor, essa identidade resume a ideia de ser criança na transição da Idade Média para a Idade Moderna, que concebia a criança como um companheiro natural do adulto, logo obtinha uma identidade semelhante à sua.

Em torno do século XVII, começa a surgir diferenciação entre adultos e crianças e estas começam a deixar de serem vistas como adultos que ainda não cresceram. No século XVIII, a ideia de criança inocente e fraca que precisa ser instruída permanece, mas começa a existir uma preocupação maior em relação aos cuidados com as crianças. E neste mesmo período, com a constituição da modernidade, a criança passa a ocupar um lugar central na família, surgindo, então, um campo de discurso sobre seu futuro. Percebe-se que a história da infância sempre esteve ligada à história da família, que foi se constituindo de acordo com as mudanças no contexto econômico, social e cultural.

Segundo Ariès (1981), existiram duas concepções distintas em relação à infância: uma que a via como ser ingênuo, que necessitava de cuidados; e outra que a considerava como ser que precisava de educação e de moralização. Conforme este autor:

A partir de um certo período, [...] e, em todo caso, de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p. 11).

Esta nova forma de ver a infância acaba por considerar a escola como lugar ideal, onde a criança será preparada, dentro dos padrões morais estabelecidos, para uma convivência social. Assim, percebe-se que esta concepção de infância se distingue da fase adulta, sendo a criança vista como filho-aluno. No período em que uma nova sociedade surgia, a sociedade liberal burguesa, em sua estrutura e valores, abria-se aos mais aptos investimentos na formação e na educação para a riqueza, disseminando-se e projetando o adulto do futuro pela ideia da criança "ideal", que remetia a uma concepção de cidadão burguês do futuro e de criança-indivíduo, que ia se preparando para trilhar a estrada da competição na carreira dos negócios.

Segundo Frabboni (1998), é nesse contexto que a família e a escola tiram a criança do universo dos adultos, iniciando-a no processo de uma nova identidade, a de criança "filho-aluno (a)", deixando de ser pensada como miniatura do adulto. A criança passou a ser considerada como um ser que precisa de atenção, cuidado e segurança, tanto da família quanto da instituição escolar. A preocupação com a escolarização atingiu uma infância "dourada", a infância da criança rica, enquanto, em outra parte da escala social, uma grande população infantil, os filhos de camponeses e operários, continuava sendo educada em casa com a família, particularmente com a mãe. Portanto, a educação ofertada à criança pobre era diferente da educação da criança rica, pois era proposta uma preparação para o trabalho no mercado que se constituía. Manuel Pinto (1996, p. 34-35), ao apresentar uma análise da obra de Ariès, considera que:

a) na época moderna, a ideia de infância como fase autônoma relativamente à adulez só começa a adquirir pertinência e sensibilidade na vida social a partir dos finais do século XVII e especialmente do século XVIII, em alguns sectores da aristocracia e sobretudo da burguesia; b) nas classes superiores da sociedade, a criança vai adquirindo certa especificidade relativamente ao adulto já ao longo do

século XVI, especificidade que se revela numa individualização no vestuário (sobretudo dos rapazes) na linguagem, etc; c) na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em miniatura (homunculus): trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos; d) finalmente, nas classes populares, os antigos gêneros de vida e as antigas concepções de infância mantiveram-se, quase até aos nossos dias, havendo mesmo razões para pensar numa regressão verificada com o advento da industrialização e a procura de mão-de-obra infantil.

Consideramos que o trabalho de Ariès muito tem contribuído para as pesquisas sobre a infância, no entanto, alguns autores defendem que a história da infância seria a história da sociedade e que o sentimento de infância existe muito antes do século XVII, que, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.22):

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostram. Em livro escrito, pelos historiadores Pierre Riché e Daniele-Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional Francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII.

Para muitos historiadores, essa perspectiva de negação da infância na Idade Média não existiu e fazem críticas: “A indiferença medieval pela criança é uma fábula” (GÉLIS, *apud* KUHLMANN JR., 2007, p.23). Esses autores defendem que já existia um conceito de infância no século XVI e que seu desenvolvimento pode ter se dado nos séculos posteriores, mas eram feitas distinções entre o mundo adulto e o da infância; e as fases de desenvolvimento das crianças também eram observadas. As crianças requeriam disciplina, educação e proteção: “as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância, como construção social, existe desde os séculos XVII e XVIII”. (BARBOSA, 2000, p. 101).

Conforme Kramer (1992), o surgimento da infância ocorre com a sociedade capitalista, com as mudanças quanto ao papel da criança na sociedade:

Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (‘de adulto’) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1992, p. 19).

Para Kramer (*Idem*), as pesquisas de Ariès trazem muitas reflexões importantes sobre o surgimento do sentimento de infância como uma construção histórica, porém ressalta que embora tenha tido uma grande influência no mundo ocidental, não pode ser levada para outras realidades, como a brasileira, por exemplo. A autora alerta para esse fato mostrando as marcas da nossa diversidade no processo de socialização de crianças e adultos:

Dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças (*ibidem*, p. 20).

De acordo com essa autora, as diferenças que sempre existiram em nossa sociedade fizeram surgir diferentes classes sociais e diferentes infâncias. Para ela, o significado social da infância não pode ser considerado igual para todas as crianças, por conta das condições de vida das crianças no Brasil.

No Brasil, podemos considerar de grande importância as pesquisas sobre infância realizadas por Mary Del Priore (1999), quando analisa as condições de sobrevivência de crianças negras, índias, expostas; imigrantes e crianças livres no século XVI. Segundo a autora, um aspecto que vai marcar sensivelmente a mentalidade da infância brasileira é a forma como a criança branca, livre e de posses relaciona-se com adultos e com crianças negras escravas que lhe pertencem. A autora ressalta como outro condicionante na construção de uma identidade infantil nacional a chegada tardia, no Brasil, da escolarização e da vida privada da família, com relação aos países europeus, devido à sua condição de grande pobreza e de industrialização atrasada.

Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p. 17), “a história da assistência, ao lado da história da família, e da educação, constitui as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância” por meio de várias formas de pesquisa. Esse autor defende que, para examinar a infância como objeto de estudo, é preciso:

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR., 2007, p. 10).

Através desta análise sobre a infância, percebo que os estudos atuais trazem propostas de se estudar a criança a partir de si própria, rompendo com o olhar adultocêntrico, uma vez que esta contribui para os determinantes da sociedade que está inserida.

As diversas concepções em torno da Educação Infantil refletem e são refletidas por tais concepções de infância e materializadas principalmente em sua prática curricular.

3 REFLEXÕES EM TORNO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio deste estudo, compreendeu-se que a organização e a prática curricular para a Educação Infantil ainda têm sido vistas por muitos profissionais da área, com a perspectiva propedêutica, visando à preparação da criança para o Ensino Fundamental, por meio de práticas autoritárias e positivistas. Desta maneira, considero que o grande desafio dos educadores críticos é buscar novas experiências no campo do currículo, incluindo práticas que abarquem todas as dimensões do ser criança. Este modo de desenvolver o trabalho com as crianças começa a ser possível, principalmente, quando novas propostas começam a ser apresentadas.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) foram elaboradas com o objetivo de alcançar o ideário pedagógico do desenvolvimento global de todas as crianças, mostrando a importância da Educação Infantil e, por conseguinte, das atividades lúdicas como sendo um eixo norteador das propostas e das práticas curriculares na Educação infantil.

Quanto à concepção de infância, o discurso nos documentos oficiais analisados considera a criança como ser pensante, sujeito histórico e de direitos, que, nas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade, reproduz e produz cultura, ou seja, demonstra o reconhecimento de uma criança presente aqui e agora e não um vir a ser apenas.

Apesar das DCNEI (2009) pretenderem ser uma referência para todas as escolas, ela não se aplica ainda na escola pesquisada em Belém do Pará, uma vez que existem práticas arraigadas num conservadorismo e contrassenso entre o que está prescrito no documento e o que foi visto no cotidiano da escola de Educação Infantil. Reconhecemos que os documentos legais dizem muito sobre as propostas, mas muito mais falam as crianças, professores e o contexto pesquisado/transitado para a elaboração destas reflexões.

Dentre os resultados desta pesquisa, foi apontado que a prática educativa na escola investigada revela uma concepção de criança como um “vir a ser”, por meio de uma organização curricular conservadora, fragmentada, unilateral e conteudista, baseada em uma pedagogia por objetivos, primando somente pela dimensão cognitiva do ser humano. Em outras palavras, reduzindo a visão de educação em mera instrução.

Concluimos ser necessário pensar uma reorientação no currículo escolar que aproxime mais do ideário pedagógico pensado e defendido para a Educação Infantil pautado no lúdico, na autonomia, na diversidade, que envolva as múltiplas linguagens e dimensões humanas. Uma das possibilidades é

a proposta das “Linguagens Geradoras” a partir do referencial teórico-metodológico de Gabriel Junqueira Filho (2006), que consiste numa proposta inovadora, que pode trazer novas formas de organizar e desenvolver a Educação Infantil, primando pelo desenvolvimento integral da criança.

Essa proposta é organizada por meio da seleção e da articulação dos conteúdos na educação infantil, visando provocar a releitura e a ressignificação do conceito de linguagem, de conteúdo programático, do papel do professor e da concepção de criança de 0 a 5 anos. Conforme Junqueira Filho (2006), somente a partir do momento em que o educador conhece seus alunos pessoalmente, quando estes chegam à escola no início do ano e passa a conhecê-los mais, por meio das trocas de leituras e diálogos produzidos entre eles na convivência cotidiana da vida em grupo, é que ele terá elementos para compreender as suas necessidades e, por conseguinte, os conteúdos mais significativos na vida das crianças, e problematizá-los junto com elas, consistindo na articulação dos conhecimentos escolares por meio das múltiplas linguagens, tendo como princípio a ludicidade, o diálogo e o trabalho coletivo.

Na proposta das linguagens geradoras, o modelo de planejamento, que coordena o processo de seleção, articulação e produção de conhecimento, acontece em dois momentos; O primeiro é denominado “Planejamento Cheio”, em que os professores fazem a seleção de tópicos do conhecimento das diferentes linguagens, tais como linguagem oral, linguagem plástico-visual, linguagem gestual-corporal, linguagem sonoro-musical, linguagem do jogo simbólico, linguagem lógico-matemática, linguagem da natureza, linguagem da acolhida e da despedida, linguagem do sono, linguagem visual e verbal, de forma a organizarem o seu trabalho a partir do que consideram importante ensinar e por suas experiências teórico-prática, que os possibilitam fazer escolhas, impulsionando-os a prepararem esta etapa do planejamento, sendo esta apenas uma parte e não a sua totalidade.

O segundo momento é denominado “Planejamento Vazio”, uma parte aberta do planejamento que precisa ser preenchida coletivamente pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ou, de outra forma, a percepção dos educadores acerca das necessidades da criança, diagnosticadas a partir das interações entre professor(a) e crianças, mediadas pelos conteúdos-linguagens da parte cheia, esboçados inicialmente pelo(a) professor(a) e por meio dos estudos e de articulações-intervenções, feitos por ele(a). Estas leituras diagnósticas serão feitas pelas pistas que vão identificando-se e significando sobre o funcionamento, realizações e produções feitas pelo alunado

durante o dia a dia, assim como os trabalhos em grupo. Tornando necessário buscar compreender o que as crianças querem saber para continuar a produzir a proposta.

Segundo Junqueira Filho (2006), as linguagens geradoras são formas de leitura e de diálogos que fazem professor e aluno serem sujeitos-leitores e objeto-linguagem um do outro por meio das interações estabelecidas, em que os/as professores(as) buscam construir um currículo que seja mais significativo, promovendo o desenvolvimento global do ser criança nas instituições de Educação Infantil.

Atualmente, os documentos legais defendem uma Educação Infantil como direito de todas as crianças, mas, na prática, sabemos que ainda existe muito a ser feito para que esse direito se efetive, visto que muitas instituições têm demonstrado o não reconhecimento da importância dessa etapa educativa como contribuição para a formação do ser criança.

Adentrar na história e nas múltiplas concepções da infância foi uma experiência muito significativa para nós, tanto como pessoas, quanto para nossa atuação profissional, pois entre muitas descobertas, passamos a perceber que a concepção que se tem de infância é determinante para o reconhecimento ou não do ser criança como sujeito social e, por conseguinte, reflete-se no modelo de educação desenvolvido.

Quanto aos estudos sobre currículo e suas teorias, nos foi proporcionada uma nova visão sobre a educação, bem como sobre a importância do papel das instituições escolares como espaços de descoberta de mundo, possibilitando ampliar conhecimentos acerca da temática curricular na Educação Infantil, trazendo, também, algumas convicções, tais como: a compreensão de que nesta etapa educativa a criança deve vivenciar experiências diversas, mediatizadas pelo lúdico, para socializar-se, e ter tempo de viver a infância como um direito de ser criança, devendo o currículo ser construído de significados, de interações, ações e atitudes que promovam o respeito pela infância e, logo, ao ser criança, em que o brincar seja reconhecido como uma necessidade e um meio de aprendizados, e esteja articulado ao processo de sistematização da proposta curricular da escola, considerando ser necessário assegurar à criança seus direitos, não somente nos documentos legais, mas também no plano real, em que os direitos de brincar e de aprender possam ganhar seu verdadeiro sentido.

No entanto, na instituição escolar pesquisada pudemos perceber muitas dificuldades dos profissionais em realizar um trabalho significativo junto às crianças. Percebemos também que essas dificuldades têm tido suas raízes na formação inicial fragmentada das educadoras e educadores, e que são acentuadas pela concepção, organização e gestão praticadas nas instituições escolares, visto que

muitas vezes considera-se como “conhecimento” o domínio de informações e desenvolvimento do raciocínio lógico, reduzindo educação à instrução, não reconhecendo que a experiência que a criança vivencia na educação infantil é muito mais completa e complexa. Desta forma, exige-se que os educadores sejam meros reprodutores, deixando distante os princípios e as diretrizes propostos nos documentos oficiais para a Educação Infantil.

É nos primeiros anos de vida que a criança constrói as estruturas básicas do pensamento e desenvolve os seus mecanismos de interação com o ambiente e com o outro, passando a construir suas noções de identidade. Desta maneira, a organização e a prática das instituições responsáveis pela formação no âmbito da Educação Infantil têm a seu encargo um desafio profissional humano e social.

Nesta perspectiva, consideramos que um dos pontos principais para ressignificar a organização e a prática curricular realizada na Educação Infantil é o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais que nela atuam, tanto no campo da docência, quanto no que tange à gestão escolar, na perspectiva de oferecer-lhes subsídios teórico-metodológicos para reorientarem a sua prática pedagógica.

Diante disso, reconhecemos que a proposta das “Linguagens Geradoras” é um caminho que deve ser oferecida a todos os profissionais que trabalham com a educação das crianças de 0 a 5 anos como um ponto de partida, pois esta se constitui em uma proposta revolucionária, que tem como propósito possibilitar a realização de um trabalho coletivo e plural que, de fato, venha ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e prime por seu desenvolvimento integral na escola de Educação Infantil.

Assim, consideramos que a pesquisa aqui apresentada teve grande relevância para nossa formação, como pesquisadoras e profissionais, uma vez que as experiências, fundamentações e reflexões proporcionadas no decorrer deste trabalho conferiram subsídios para uma atuação profissional efetivamente democrática e transformadora, mostrando a importância da constante construção do conhecimento, das investigações e de reflexões críticas sobre as ações realizadas junto às crianças. Com isso, esperamos ter trazido contribuições para ampliar os estudos nos campos da infância e da educação, buscando também subsidiar diálogos com outros profissionais que atuam na área, sobre a importância da organização e das práticas curriculares para este nível de ensino.

Sendo assim, esperamos que esta pesquisa, as reflexões e as possibilidades aqui propostas possam contribuir de maneira significativa para reorientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, bem como servir de fonte para outras pesquisas que surgirem.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Campinas, São Paulo, 2000. Tese de Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas a Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. (versão digital)
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2, 3, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**, 2009.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- FRABBONI, F. A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Traduzido por Beatriz Alfredo Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELL, P. (Org.). **Infância, escola e maternidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 82-100.
- JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens Geradoras: Seleção e Articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte disfarce**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PINTO, M. A. A infância como construção social. In: PINTO, M; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contexto e identidades**. Portugal: Universidade do Minho, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, R. de C. M. da. **A construção social do conhecimento**: a reorientação Curricular via tema Gerador na Escola Cabana em Belém/PA. Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 2006.

¹ Graduada em Pedagogia pelo IFPA, aluna de especialização em Educação Especial na FIBRA.

² Pedagoga, Especialista em Currículo e Avaliação pela UEPA, Mestre em Educação pela UFRN e Doutoranda em Educação no PPGED/UFPA na linha de Educação, Cultura e Sociedade. Professora da SEMEC em Belém/PA.