

O QUE CABE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL? UM CONVITE À REFLEXÃO

Lucinéia Maria Lazaretti¹

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais²

Resumo: A organização curricular na educação infantil é uma temática polêmica; o próprio percurso histórico da educação infantil revela a falta de clareza quanto à sua finalidade. Ante isso, os objetivos deste texto são refletir sobre os desafios da organização curricular na educação infantil, trazendo algumas propostas oficiais que já iluminaram o trabalho docente e indicar caminhos para estruturar e para organizar um currículo para essa etapa de ensino. Essa discussão se faz necessária, pois, até recentemente, essa temática não era prioridade para a educação infantil, justificada pela própria origem não formal e não escolar do atendimento às crianças pequenas. Assim, diante dessa necessidade, propomos, inicialmente, alguns apontamentos sobre certos percalços e possibilidades para pensar o currículo na educação infantil, tendo em vista o fato de que o currículo pode garantir a especificidade do trabalho educativo. Os documentos oficiais destinados à educação infantil evidenciam desarticulação entre objetivos e conteúdos, com implícita concepção de criança, sem metas que definam a direção almejada por essa organização curricular. Avançamos, nessa discussão, inferindo que a organização curricular precisa responder aos seguintes questionamentos: para quê, para quem, por quê, o quê e como ensinar, evidenciando que essas questões determinam as finalidades, os propósitos e as intenções educacionais, constituindo-se no ponto de partida que justifica e dá sentido ao processo educativo. Somentamos que a tarefa de elaborar e de estruturar um currículo é desafiadora; somente quando a assumimos, teremos possibilidades de garantir a formação das complexas e das elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento cultural das crianças pequenas.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Prática Pedagógica.



¹ Doutora em Educação pela UFSCar e Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus Paranavaí*. Contato: lucylazaretti@gmail.com

² Doutora em Educação pela UEM e Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade Estadual de Maringá. Contato: llacanallo@hotmail.com

WHAT FITS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM? AN INVITATION TO REFLECTION

Abstract: The curricular organization in early childhood education is a thorny and controversy issue, because the historical trajectory of early childhood education reveals the lack of clarity concerning its purpose. Ahead of this, the aim of this paper is to discuss the challenges of the curricular organization in early childhood education, reflecting about some official proposals that have already thrown light on the teaching work, and indicate ways to structure and organize a curriculum for that level of teaching. The discussion about this issue is needed, because this context of education, until recently, was not a priority, justified by its non-formal and non-school origin related to the small child care. Thus, in this current scenario, initially, we propose notes on some obstacles and possibilities to think the curriculum in the early childhood education, since it may ensure the specificity of the educational work. The official documents intended for early childhood education show disarticulation between objectives and contents, with implicit conception of child without defined goals for which direction this curricular organization aims to. We have moved on this discussion inferring that the curriculum organization needs to respond: for what, for whom, why, what and how to teach, showing that these issues determine the aims, purposes or educational intentions and constitute the starting point that justifies and gives meaning to the educational process. We emphasize that the task of elaborating and structuring a curriculum is challenging, and when it is assumed we will have possibilities to ensure the formation of complex and elaborated human achievements in the cultural development of small children.

Keywords: Curriculum. Early Childhood Education. Pedagogical Practice.

¿QUÉ CABE EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL? UNA INVITACIÓN A LA REFLEXIÓN

Resumen: La organización curricular en la educación infantil es una temática espinosa y polémica, pues el propio recorrido histórico de la educación infantil revela la falta de claridad sobre su finalidad. Por lo tanto, el objetivo de este texto es discutir sobre los desafíos de la organización curricular en la educación infantil y traer en pantalla algunas propuestas oficiales que ya han iluminado el trabajo docente e indicar caminos para estructurar y organizar un currículo para este nivel de enseñanza. Esta discusión es necesaria, pues hasta recientemente, esta temática no era una prioridad para la educación infantil, justificada por el propio origen no formal y no escolar del atendimento a los niños. Debido a esta necesidad, proponemos, inicialmente, algunas notas sobre algunos percances y posibilidades para pensar sobre el currículum en la educación infantil en base al hecho de que el currículo conjunto garantice la especificidad del trabajo educativo. Los documentos oficiales destinados a la educación infantil evidencian desarticulaciones entre los objetivos y contenidos, con implícita concepción de niño sin metas definidas hacia qué dirección esa organización curricular quiere enfocarse. Avanzamos en esta discusión infiriendo que la organización curricular necesita contestar: para qué, a quién, por qué, qué y cómo enseñar, evidenciando que estas cuestiones determinen las finalidades, los propósitos o las intenciones educativas y que se constituyan en el punto de partida que justifica y da sentido al proceso educativo. Señalamos que la tarea de elaborar y estructurar un currículo es desafiante, pero solamente si la asumamos tendremos las posibilidades de garantizar la formación de las complejas y elaboradas conquistas humanas en el desarrollo cultural de los niños.

Palabras clave: Currículo. Educación infantil. Práctica pedagógica.

Palavras Iniciais

*Quando a lua chega de onde mesmo que ela vem?
Quando a gente nasce já começa a perguntar
Quem sou?
Quem é?
Onde é que estou?
Mas quando amanhece quem é que acorda o sol?
Quando a gente acorda já começa a imaginar
Pra onde é que eu vou?
Qual é?
No que é que isso vai dar?
(Palavra Cantada)*

As crianças, desde muito pequeninas, observam o mundo à sua volta e demonstram diferentes formas e modos de querer ‘descortinar’ e descobrir os fenômenos e os objetos que são de seus interesses e de suas curiosidades. Será que tudo que se apresenta à realidade da criança cabe no currículo da Educação Infantil?

A resposta à essa questão não é simples e, inclusive, essa temática é espinhosa e polêmica, já que o próprio percurso histórico da Educação Infantil revela a falta de clareza quanto à sua finalidade. Por isso, houve controversas concepções de organização curricular para a Educação Infantil, que, até a presente data, ainda desafiam os pesquisadores, profissionais da área e, principalmente, o professor, que, muitas vezes, recebe propostas prontas, adaptações ou ajustes advindos de outras experiências ou à mercê de suas impressões e gostos, com muitas incertezas e incompreensões do que garantir à criança em processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse cenário, os objetivos desse texto são refletir sobre os desafios da organização curricular na Educação Infantil, trazendo algumas propostas oficiais que já iluminaram o trabalho docente e indicar caminhos para estruturar e para organizar um currículo para esse nível de ensino.

“Deixa eu Aprender”! Percalços e Pistas para Pensar o Currículo na Educação Infantil

Lista de atividades, datas comemorativas, temas geradores, projetos, áreas de conhecimento... essas são algumas perspectivas que já orientaram (e ainda orientam) a organização curricular na Educação Infantil e se materializaram nas práticas pedagógicas. No entanto, essa polaridade de perspectivas, que não são consensuais

e que são repletas de controvérsias, estão ancoradas na própria origem não formal e não escolar do atendimento às crianças pequenas, em que a questão curricular, até pouco tempo, não era prioridade. Por isso, de tempos em tempos, o que era desenvolvido no interior das práticas pedagógicas guiava-se pelos modismos, sendo fruto de escolhas particulares quer seja de professores, quer seja da instituição. Parece que alguns desses modelos acima indicados foram superados; outros estão em evidência; há, ainda, aqueles que geram desconfiança e incertezas. O consenso é a preocupação em como um currículo pode garantir a especificidade do trabalho educativo com crianças menores de cinco anos de idade, incorporando e considerando a especificidade que envolve algumas ações, como a dimensão do cuidado, a rotina e a organização do espaço e do tempo escolares.

A consideração dessa especificidade depende de como concebemos o currículo. O pressuposto que orienta essa discussão é o entendimento de que esse documento não se restringe a algo burocrático, limitado à listagem de conteúdos curriculares e de disciplinas. A concepção aqui defendida compreende currículo como um conjunto de atividades nucleares da escola (SAVIANI, 1991), o que implica traçar finalidades e selecionar conteúdos de ensino que possam garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento, articulando-se a objetivos e a metodologias. Nesse sentido, defendemos que refletir e organizar um currículo da e para a Educação Infantil é uma questão que garante, plenamente, o acesso das crianças a experiências e que lhes permitam a apropriação das objetivações humanas, proporcionando aprendizagens e, por conseguinte, a elevação do seu desenvolvimento a patamares superiores, de forma omnilateral.

Ao elaborarmos um currículo, algumas escolhas e reflexões são fundamentais, para que não fiquemos oscilando, de tempos em tempos, em modismos entre *isto ou aquilo*. É a firmeza e coerência na concepção teórica que nos orienta que propicia segurança e clareza na condução de nossas práticas pedagógicas (LAZARETTI, 2016, p. 165, grifo nosso).

Para a Educação Infantil, o reconhecimento e o entendimento de que, para as crianças menores de seis anos, era necessário compreender, também, a instituição de atendimento como espaço educativo provocaram intensos debates sobre o estabelecimento de critérios para esse nível de ensino, entre eles, definir o que era currículo e/ou proposta pedagógica. Esse processo é fruto de muitas ações – que

envolveram luta, enfrentamentos, participação e mobilização política –, de estudos e de pesquisas que culminaram na valorização e na consolidação do reconhecimento do direito da criança desde a mais tenra idade à educação, afirmando o dever do Estado e a opção da família, tal como definida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016). Dessa conquista, surgem defesas do nível de ensino destinado a crianças menores de seis anos. Artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a) ressaltam a importância da Educação Infantil, estabelecendo que creches e pré-escolas são a primeira etapa da Educação Básica. Segundo o art. 29 desse documento, a finalidade da Educação Infantil é promover “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996a).

De acordo com o art. 4º dessa Lei, o atendimento gratuito de crianças menores de seis anos é dever dos municípios. Ao destacar sua prioridade e sua obrigatoriedade, essa lei reforça que cabe aos municípios a garantia de vagas e o funcionamento da Educação Infantil. Moreira e Lara (2012, p. 133-134) ressaltam que, embora a “[...] LDB representa conquistas históricas, por outro lado apresenta limitações e perdas para as camadas populares no tocante à educação”.

Após a LDB 9.394/96, houve tentativas de unificar o trabalho pedagógico na Educação Infantil brasileira. A preocupação sobre o currículo principia no final da década de 1980 com intensos debates em torno do caráter institucional do atendimento à criança pequena, materializando-se, em 1995, com a discussão sobre uma proposta pedagógica ou curricular para a Educação Infantil como uma política pública. Com os avanços conquistados por pesquisadores brasileiros nessa área, um documento foi elaborado com a tentativa de responder à questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil?” Essa pergunta movimentou uma equipe de trabalho, que tinha a urgência de realizar um diagnóstico mais amplo e profundo sobre as propostas pedagógicas e curriculares em curso nas diferentes Unidades da Federação,

[...] investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil. Além disso, considerou-se importante. Como estratégia para implementar aquela ação prioritária, desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de Educação Infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares (BRASIL, 1996b, p. 8).

Desde a pergunta inicial desse projeto até a materialização do documento "*Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*" (BRASIL, 1996b), foi levado a termo um intenso debate que traçou um panorama sobre o que se entendia por proposta pedagógica e por currículo para a Educação Infantil no Brasil. Nesse contexto, observa-se a preocupação com o desafio de se compreender a natureza histórico-social do currículo, de modo a refletir concepções e valores contextualizados e, por isso, considerar os aspectos institucionais e organizacionais na sua definição e na sua implementação (BRASIL, 1996b).

Mesmo com todas as ressalvas e as preocupações sinalizadas no tocante à elaboração de propostas curriculares para a primeira etapa da Educação Básica, em 1998, foi publicado um documento que representa um marco na discussão sobre currículo na Educação Infantil, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Esse documento, constituído por três volumes – Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo –, objetiva

[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 3).

Esse referencial curricular, elaborado por uma equipe de assessores contratados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e amplamente difundido na rede pública de ensino nacional, apresenta, por meio de um caráter instrumental e didático, uma concepção de criança, de professor e de conhecimento.

Vale ressaltar que, no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil, o RCNEI foi uma iniciativa do governo Fernando Henrique Cardoso em consonância com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Isso evidencia que o enfoque de medidas adotadas no intuito de atender a interesses das políticas educacionais neoliberais desse momento histórico. Tal fato precisa ser ressaltado, pois, como afirma Cerisara (2002, p. 338),

Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a Educação Infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia.

O alerta da autora justifica-se devido a muitos aspectos divergentes entre aquilo que se defende e o que de fato se objetiva. Ainda que o RCNEI defenda uma Educação Infantil contrária ao enfoque assistencialista e compensatório, ao enfoque preparatório para o primeiro ano do ensino fundamental, o modo de apresentar e de organizar os conteúdos é semelhante ao proposto nos PCN.

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a 'didatização' de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

Do exposto, há evidências que precisam ser esclarecidas. O RCNEI não foi instituído como um currículo nacional; sua característica deveria ser a de um 'referencial' para que cada município ou cada instituição elaborasse a sua proposta pedagógica. Ocorre que o modo prescritivo e didático desse documento ocupou o lugar de currículo e passou a ser um manual de uso diário dos professores, como se fosse a própria proposta pedagógica da instituição escolar. No entanto, mesmo com todas as controvérsias, as críticas e as rejeições, é preciso assumir que a elaboração do RCNEI foi a primeira tentativa de sistematizar componentes necessários que tivessem como eixos áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem ensinados na Educação Infantil. Por isso, assumimos: a elaboração do RCNEI foi um avanço! É vanguarda ter um documento destinado à educação das crianças pequenas, organizado por conteúdos e que apresenta áreas de conhecimento. Um documento dessa natureza revela a perspectiva que assume a Educação Infantil como educação escolar, sendo cabível, tal como defende Kuhlmann Júnior (2005), não nos "envergonharmos" do caráter escolar da Educação Infantil: "Por que não considerar que elas [as instituições de Educação Infantil] sejam um tipo de instituição escolar?" (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 61). Para o autor, uma instituição escolar é aquela que tem, como característica, a reunião de um coletivo de determinada faixa etária (ou

determinado interesse específico) para prestar um determinado tipo de educação. Ele ainda considera que

[...] o adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional –, no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica [...] (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 61-62).

O compromisso da educação escolar é com o conhecimento, é com a condução da criança à aprendizagem. Nesse sentido, é preciso defender a escola de Educação Infantil como um espaço que ensina, sem desconsiderar a especificidade desse processo. Nesse aspecto, discordamos de Cerisara (2002) para a qual a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil por conteúdos significa subordiná-la ao ensino fundamental. Consideramos que as mazelas produzidas ao longo das práticas escolares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em nome de um “ensino de conteúdos”, na verdade refere-se ao entendimento equivocado de que conteúdo é transmissão direta e definições prontas, engessado e fragmentado em grades disciplinares. Compreendemos que o ensino de conteúdos representa um compromisso político com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças de todas as idades e em qualquer condição social. Esses conteúdos estão objetivados na experiência social da humanidade e transformam-se em instrumentos e signos a serem apropriadas pelas crianças em situações mediadas e intencionais. Essa apropriação é ativa, é dinâmica e coloca em movimento processos psíquicos e afetivos, numa relação criança-mundo mediada pela realidade social que expressa a produção histórica da humanidade em forma de conteúdos a serem apreendidos em diversas e ricas ações de ensino.

Ainda na discussão sobre o RCNEI, como sinalizamos, consideramos o documento um avanço no ponto destacado, porém é cabível registrar a sua fragilidade nuclear, conforme aponta Lazaretti (2016, p. 167, grifo do autor):

[...] a finalidade da Educação Infantil era a socialização e as experiências educativas que visavam contribuir para o *exercício da cidadania*, nos quais valores, normas e atitudes eram conteúdos fundamentais a serem apreendidos. Essa formação cidadã, desde os primeiros anos, é a mais difundida e declarada por grande parte dos documentos oficiais, que secundariza ou negligencia o ensino de conteúdos não-cotidianos, tornando essencial os conteúdos que formem atitudes e valores para a vivência democrática cotidiana.

Além dessa finalidade defendida pelo RCNEI, os argumentos limitam-se a discorrer sobre o direito e sobre a valorização da liberdade, do brincar, do prazer, da singularidade, da espontaneidade, da fantasia, da imitação, assegurando que as creches e as pré-escolas poderão “[...] contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p. 23). Há a ideia de que, se essas condições forem garantidas, a própria criança será capaz de construir o conhecimento em razão das interações promovidas nas instituições.

O RCNEI ficou em vigência, como uma orientação oficial, por mais de uma década, até a elaboração e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no ano de 2009. As DCNEI ressaltam que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve ser oferecida em creches e pré-escolas, que são concebidas como “[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009).

As DCNEI apresentam dois grandes eixos – interações e brincadeiras – e não se organizam de forma prescritiva, mas em 13 diretrizes gerais que afirmam que o trabalho educativo desenvolvido nessas instituições deve ter uma intencionalidade pedagógica e desenvolver ações que garantam as condições para a realização das atividades propostas. Portanto, não apresenta áreas de conhecimentos, nem conteúdos a serem ensinados; entende currículo, de acordo com o art. 3º, como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009).

O currículo é apresentado pelas DCNEI com a função de viabilizar e promover o desenvolvimento integral da criança, ou seja, em todas as suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009). Portanto, um dos objetivos das DCNEI é

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 18).

Na particularidade da Educação Infantil, interpretamos que a finalidade das DCNEI é a formação cidadã, no entanto, acrescentam, a essa formação, o respeito às diferenças, o combate à exclusão, o que permite construir

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 17).

Um estudo mais atento dos dois documentos principais que orientam as propostas pedagógicas na Educação Infantil propiciam a percepção de que, em termos de finalidade, não há expressivas divergências. O que diferencia uma proposta da outra é que enquanto o RCNEI, criticado por aproximar a Educação Infantil do Ensino Fundamental, distribuía os conteúdos por área de conhecimento, com orientações didáticas e divisão por creche e por pré-escolas, as DCNEI não mais apresentam conteúdos, objetivos específicos, mas defendem que as experiências e as vivências no cotidiano da Educação Infantil contemplem dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras (LAZARETTI, 2013, 2016).

Ocorre que, na prática pedagógica, o não entendimento de que as DCNEI apresentavam-se como diretrizes e não como uma prescrição acarretou interpretações que impossibilitaram que professores materializassem esses princípios em ações didáticas. Assim, o documento que permaneceu como instrumento para a organização curricular de muitas instituições brasileiras foi (e continua sendo) o RCNEI.

Recentemente, outro documento encontra-se na esteira da discussão curricular: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Esse documento encontra-se em sua terceira versão, com intensos debates em diferentes esferas e com polêmicas alterações desde a sua primeira formulação. Possui um caráter normativo, centrado na concepção progressiva das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento conforme definidos no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014). Como um documento referência para orientar a formulação dos currículos nos sistemas e nas redes escolares dos estados e dos municípios, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e, para a Educação Infantil, mantém os eixos estruturantes presentes na DCNEI – as interações e a brincadeira –, definindo direitos de

aprendizagem como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Com essa constituição, a organização curricular da Educação Infantil presente na BNCC estrutura-se em cinco campos de experiência, nos quais se definem os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Compreende-se, como campos de experiências³, um arranjo curricular que, na contramão da organização curricular por áreas de conhecimento, propõem que as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes sejam entrelaçadas aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade.

Consideramos que, no que tange à área da Educação Infantil, a BNCC reafirma alguns dos avanços já estabelecidos por documentos oficiais anteriores, ao delinear uma base comum com indicações gerais para esse nível de ensino e ao apresentar alguns aspectos que merecem ser considerados: a) reconhecimento da especificidade das dimensões do cuidado e das experiências no âmbito do desenvolvimento da criança; b) consideração dos interesses, das descobertas, das curiosidades da criança, concebendo-a como um sujeito ativo e participante do processo educativo.

No entanto, uma vez estruturada por campos de experiências, a BNCC não evidencia, com clareza, quais elementos do patrimônio histórico da humanidade serão selecionados como essenciais para o processo de apropriação das crianças. Nela, enfatiza-se que experiências e vivências significativas emergem de situações cotidianas e espontâneas, mas não há apontamentos ou direcionamentos sobre a importância, também, das situações não cotidianas que envolvem conteúdos da cultura humana sistematizados nas áreas do conhecimento que permitem compreender, ampliar, diversificar e enriquecer fenômenos e objetos do mundo real e humano. Nessa direção, corre-se o risco de criar uma redundância de experiências sem critério e sem prioridade nas escolhas que nortearão as ações educativas na Educação Infantil. Além disso, a função do professor pode ser negligenciada e até ficar suprimida nesse processo educativo, quando se enaltecem, sobremaneira, o protagonismo e o ativismo infantil, já que as experiências e os saberes serão centrais na organização curricular por campos de experiências.

³ Os campos de experiências são o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O percurso até aqui empreendido pelos documentos oficiais demonstra o desafio que ainda permanece na elaboração e na implementação de um currículo na Educação Infantil. O que observamos, no espaço das instituições de Educação Infantil, são adaptações e ajustes dos documentos oficiais, como um guia didático para o fazer docente, ou tentativas de construção da própria proposta curricular pedagógica, com o coletivo de professores e a comunidade, com o desafio de garantir uma finalidade clara para o trabalho pedagógico que se materializa nas ações docentes.

Por isso que, nesse contexto contraditório e com nuances sobre qual a direção a ser tomada no que se refere à organização curricular na Educação Infantil, assumimos, nesse texto, o currículo como um instrumento norteador capaz de relacionar e de articular as práticas educativas aos conteúdos, aos encaminhamentos e aos objetivos, a fim de garantir uma formação direcionada para a humanização da criança desde a mais tenra idade. A intencionalidade em cada ação e a prática realizada representam a identidade da organização da própria instituição. Lazaretti (2016, p. 169), ao refletir sobre o papel do currículo para a Educação Infantil, afirma que esse documento

[...] expressa unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre teoria e prática. Essa unidade deve nortear todo o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. O currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica.

Para organizar um currículo, o primeiro movimento é a participação de todos os envolvidos com o trabalho pedagógico escolar como sujeitos que precisam examinar e decidir, de modo coletivo, as opções eleitas. Nessa direção, um currículo é resultado de determinadas escolhas que expressam “a síntese das lutas travadas na sociedade pela *direção* do processo educativo, ou seja, da disputa entre projetos de formação humana e social que se pretende através da educação escolar” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 11, grifo nosso). Essas escolhas refletem diversos aspectos pedagógicos e suas implicações filosóficas, sociológicas, psicológicas, éticas e estéticas que demandam responder: para quê? Para quem? Por quê? O quê? Como ensinar? O modo como respondemos (ou não) a essas questões define o perfil e a estrutura do currículo; é ele que conduzirá as ações, a organização e o planejamento do ensino.

Determinar as finalidades, os propósitos ou as intenções educacionais constitui o ponto de partida que justifica e dá sentido ao processo educativo. É preciso assumir qual é a direção social da aprendizagem. A educação escolar infantil deve ter como finalidade a formação da “segunda natureza” no sujeito, ou seja, aquilo que não é garantido pela natureza e precisa ser produzido historicamente (SAVIANI, 1991). Produzir essa segunda natureza implica atuar nas características humanas não naturais, tais como as funções psicológicas superiores, que surgem como novas formações vinculadas ao emprego de signos e ao uso de instrumentos, como objetivações humanas, que se desenvolvem pela mediação da cultura (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Para Saviani (1991, p. 13), a educação escolar cumpre com a sua especificidade ao “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Ao mesmo tempo ela desempenha nesse indivíduo singular um papel determinante em seu desenvolvimento psíquico mediante os processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, é fundamental, na definição do currículo, compreender quem é o sujeito do processo educativo, para, assim, definir a concepção de criança que baliza a proposta curricular. Com isso, surge uma questão orientadora: como essa criança se relaciona com o mundo em cada momento do seu desenvolvimento? Essa pergunta põe em evidência a especificidade do processo de aprendizagem, que, em cada período, muda a qualidade da relação entre criança e sociedade, mediante as possibilidades que foram ou não promotoras de desenvolvimento. Assim, que forças motrizes do desenvolvimento da criança estrutura o seu psiquismo? Isso remete à necessidade da clareza que alguns conteúdos e algumas ações de ensino desempenham maior força, são mais potencializadores que outros, ou seja, são mais favoráveis à aprendizagem. Para responder a essas questões, tomamos como fundamento a concepção de criança como um sujeito ativo, ou seja, um sujeito que, no processo de aprendizagem, na execução de qualquer tarefa, coloca em movimento suas capacidades de ação, movimenta suas funções psíquicas. Isso significa dizer que é ‘em atividade’ que essa criança ‘pode’ aprender e se desenvolver e que esse processo depende da qualidade das mediações intencionalmente organizadas e conduzidas; depende de um ensino capaz de elevar a criança a níveis superiores de desenvolvimento, produzindo nela novas formações psíquicas, novas necessidades e

motivos. Portanto, não se trata da defesa de um ativismo ou de um protagonismo centrado na própria criança, mas de considerá-la na relação com mundo. Portanto, tendo clareza dos princípios orientadores da sua atividade docente, o professor é capaz de estabelecer critérios e prioridades no momento de suas escolhas, de modo a qualificar suas ações de ensino.

Uma vez determinada a finalidade que norteará o currículo e uma vez estabelecida a concepção de criança que fundamentará tal proposta, é preciso esclarecer três elementos que se apresentam como condição para estruturar e organizar um currículo: por quê? O quê? Como? Definir o porquê demanda delinear objetivos que “[...] implica[m] definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido” (SAVIANI, 2000, p. 35). Assim, vai ficando claro que no currículo não ‘cabe qualquer coisa’. Quando são demarcadas prioridades, há a orientação sobre o que verdadeiramente precisa ser contemplado na escola para que essa instituição cumpra sua finalidade. Portanto, de tudo o que está objetivado no mundo da cultura, a composição do currículo requer critérios, já que a direção e a finalidade traçadas guiam as escolhas na direção da formação. Por isso, não é possível determinar o que é válido ou o que não é válido, sem que se tenha clareza do que do mundo da cultura será selecionado para ser ensinado. Isso demanda consciência dos elementos culturais que, uma vez assimilados pelos indivíduos, podem promover a humanização. Em suma, o conteúdo é extraído da cultura e da experiência social e deve ser apropriado pelas crianças e estar em consonância com os objetivos propostos. “Realmente a relação entre objetivo-conteúdo é tão estreita que em essencial há que saber bem como detectar a identidade e a diferença de cada qual” (GONZÁLEZ SOCA; RE CAREY FERNÁNDEZ; ADDINE FERNÁNDEZ, 2004, p. 70).

Mello e Urbanetz (2008, p. 88) enfatizam que deve haver articulação entre os conteúdos a serem ensinados e os objetivos para a formação, “visto que os conteúdos não podem ter um fim em si mesmos. Eles são parte essencial do planejamento e da ação didática e constituem o todo do processo, por essa razão não podem estar desvinculados ou isolados”.

Se o conteúdo é resultado da atividade prática dos homens; se é algo que se converte em ciência, em arte, em ética, ou seja, se a cultura, como atividade criadora humana, atende a uma dimensão político-social,

[...] a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares. Daí a necessária visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social (SAVIANI, 2003, p. 57).

Selecionar esses conteúdos não é uma tarefa fácil, ainda mais na Educação Infantil. Muitas vezes, encontramos – quer pela ausência de um currículo orientador das ações docentes, quer pela presença de um currículo cuja organização está alheia à sua finalidade – escolhas que se voltam para lista de atividades. Nesse sentido, o que direciona o planejamento do professor não é um currículo, mas sim tarefas aleatórias voltadas para o preenchimento do tempo das crianças com trabalhos de recorte, colagem, pintura de qualquer desenho, como expressão da assim chamada “hora da atividade” (OSTETTO, 2000). Essa organização curricular evidencia total desarticulação entre objetivos e conteúdos, sem que seja indicada a direção que essa organização curricular pretende seguir.

Para Saviani (1991, 2000), na relação entre objetivos e conteúdos precisamos saber distinguir o principal do secundário, o essencial do acessório, para que possamos selecionar de forma adequada os conteúdos que farão parte do currículo e, portanto, que conduzirão as escolhas docentes e, por conseguinte, a formação das crianças. Na ausência de critérios e de clareza dos aspectos essenciais e acessórios, podemos cometer equívocos: as persistentes datas comemorativas. Será que elas deixaram de orientar as ações docentes? A resposta nos parece ser negativa, já que não raro encontramos crianças, ao final de um dia escolar, usando cocares, orelhas de coelho, gravatinha do dia dos pais, lacinhos verde e amarelo, além, é claro, de encontrarmos atividades prontas de pintura e registros de boa parte desse calendário anual de festividades. Como docentes, é necessário perguntar se a confecção desses materiais e o registro impresso dessas festividades ampliam a compreensão da criança sobre a história e a condição indígena no Brasil, sobre as atividades circenses e sobre o folclore. Enriquecem o entendimento da criança sobre a história do seu país? Levam-na ao significado da Independência, bem como à compreensão dos belos versos cantados e repetidos e ao conhecimento histórico dessa produção? E o coelho da Páscoa? Qual a sua relação com a ciência, a arte e a ética? O seu significado, juntamente com o de outros símbolos, contribui para a formação de uma visão científica sobre o mundo?

Essas e outras questões devem orientar nossas escolhas para que, na elaboração de um currículo, tenhamos condições de avaliar o que é válido ao abordarmos determinadas datas comemorativas, o que é fundamental ao listarmos atividades e tantas outras formas que ainda pairam nas práticas escolares e são pouco favoráveis à aprendizagem das crianças, limitando e empobrecendo tanto a visão que elas têm de mundo e como a compreensão científica sobre os fenômenos da realidade social que as cerca.

Entendemos, portanto, que o essencial na escola de Educação Infantil é o ensino de conteúdos escolares, que ao serem transmitidos pelo professor e apropriados pelas crianças, numa relação ativa e mediada, tenham dupla função na aprendizagem infantil: ampliar a compreensão de mundo, dos fenômenos e objetos humanos e da realidade circundante e, concomitantemente, promover a formação de funções psíquicas a patamares superiores e, assim, proporcionar que esses conteúdos se convertam em propriedade individual e definitiva dos alunos como instrumentos simbólicos.

Para operacionalizar o ensino desse conteúdo, é preciso viabilizar 'formas adequadas' de organizar e sequenciar as ações docentes de modo a garantir sua apropriação. 'Como' ensinar para atingir esse objetivo? A resposta a essa questão requer que sejam definidos quais recursos, quais meios e quais estratégias compõem o conjunto de atividades nucleares para o êxito da tarefa educativa. Os instrumentos auxiliares do trabalho do professor são essenciais para tornar objetiva a essência dos fatos e a dos fenômenos, bem como suas relações regulares, tornando-os compreensíveis às crianças. Num currículo, talvez, não seja pertinente expor, detalhar, tampouco apresentar sequências didáticas com exposição desses recursos metodológicos. Isso estará materializado no planejamento do professor como instrumento necessário para viabilizar as ações de ensino e de aprendizagem. Cabe, porém, expor, ilustrar e exemplificar com ações docentes percursos e situações de ensino que demonstrem ao professor a importância de se enriquecer e se ampliar, por meio de recursos auxiliares, as formas de aprender e de se apropriar de determinado conteúdo. Nesse percurso, desde as ações de rotina que envolvem a organização do espaço e do tempo, até as atividades recreativas, as dirigidas e as livres devem ter como eixo central o ensino, considerando que toda relação da criança com o mundo

é mediatizada pelo conhecimento e visa aprimorar, enriquecer e possibilitar a compreensão da realidade social.

Pelo exposto, a Educação Infantil pode desempenhar sua função social numa direção humano-genérica desde que haja correspondência entre os objetivos e a seleção de conteúdos a serem ensinados às crianças. Esse processo deve contar com metodologias enriquecidas, diversificadas e contextualizadas, cujo resultado é a formação das complexas e elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento cultural das crianças.

Diante dessas considerações, o currículo é concebido como instrumento pedagógico. Como define Saviani (1991, p. 25-26), "Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria". Portanto, além da desafiadora tarefa de elaborar e estruturar um currículo, estão também os percalços na implementação e movimentação das ações cotidianas e do planejamento docente, que devem materializar os princípios e os elementos do currículo em situações de ensino que viabilizem a finalidade traçada. O que cabe no currículo precisa ganhar vida e movimento nas mãos do professor para que se efetivem ações favoráveis à aprendizagem.

Considerações Finais

Ao finalizar esse texto, cientes de que a temática aqui proposta evidencia as polêmicas e os desafios que circulam essa tarefa. Porém, assumimos que é necessário sermos propositivos e indicar pistas para a resolução dessa problemática. Indicamos, ao longo do texto, a perspectiva dos documentos oficiais como as DCNEI, a LDB, o RCNEI e a BNCC e o representam no cenário nacional. De alguma forma, apontam um marco histórico na discussão sobre currículo e sobre a Educação Infantil; entretanto o desafio da elaboração e da implementação de um currículo para a Educação Infantil ainda permanece. Os documentos oficiais estão presentes nas escolas mais como um guia didático para o fazer docente, desconsiderando a concepção de criança e sem garantir uma finalidade clara para o trabalho pedagógico que se materializa nas ações docentes.

Como um caminho sinalizado no decorrer do texto, defendemos que algumas escolhas precisam ser estabelecidas para orientar os elementos da organização curricular na Educação Infantil. Isso envolve a reflexão sobre o ensino de conteúdos

escolares que, ao serem transmitidos pelo professor e apropriados pelas crianças, numa relação ativa e mediada, possam possibilitar ao aluno a aprendizagem e o seu desenvolvimento. Nessa direção, para operacionalizar o ensino desses conteúdos, é preciso viabilizar formas adequadas de organizar e sequenciar as ações docentes de modo a garantir sua apropriação. Precisamos defender a escola de Educação Infantil como espaço que ensina, sem desconsiderar a especificidade desse processo.

Por fim, elaborar e implementar um currículo para a Educação Infantil é uma tarefa desafiadora, porém necessária, como condição para viabilizar formas adequadas de dirigir e organizar o ensino de modo a assegurar ações potencializadoras de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília, 1996b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002626.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº

186/2008. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Plano nacional de educação 2014-2024*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

GONZÁLEZ SOCA, Ana Maria; RE CAREY FERNÁNDEZ, Silvia; ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima. La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante sus componentes. In: ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima (Comp.). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. p. 66-84.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-65.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2312/5371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: BAURU. *Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018. p. 165-175.

MELLO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. *Fundamentos da didática*. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001)*. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-200.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Tradução: Pablo del Río. San Sebastián de los Reyes: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

Recebido em: 14/06/2018

Aprovado em: 22/11/2018