

Monique Aparecida Voltarelli



Universidade de Brasília (UnB)

mvoltarelli@unb.br

Isabela Signorelli Fernandes



Università degli Studi di Torino

isabela.signorelli.fernandes@gmail.com

Jennifer Lupis



Università degli Studi di Torino

lujen83@gmail.com

ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO: DIÁLOGOS SOBRE O CURRÍCULO E OS VÍCIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Pensar o currículo na educação infantil requer considerar a complexidade de elaboração de propostas que respeitem as crianças, enquanto crianças, e que tenham como inspiração teorias que valorizem as singularidades e potencialidades da infância. Tendo em vista essa complexidade a reflexão proposta pelo presente artigo é articulada à pausa reflexiva e atenta em relação aos conceitos, como o gesto primeiro de um fazer educativo comprometido com a crítica e o debate em relação aos currículos no campo das infâncias de 0 a 6 anos. A metodologia abrange análise documental com foco em leitura analítica em torno conceitos presentes nos documentos oficiais, suas ambigüidades e tendências, que na mesma medida que inspiram o fazer pedagógico, o viciam, terminando por viciar também suas palavras.

Palavras- chave: Propostas curriculares. Vícios pedagógicos. Reflexão docente. Pedagogia da infância. Educação infantil.

BETWEEN THE PROPOSED AND THE LIVED: DIALOGUES ON THE CURRICULUM AND PEDAGOGICAL ADDICTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

Thinking about the curriculum in early childhood education requires considering the complexity of developing proposals that respect children, as children, and that are inspired by theories that value the singularities and potentialities of childhood. In view of this complexity the reflection proposed by this article is articulated with a reflective and attentive pause in relation to concepts, as the first gesture of an educational practice committed to criticism and debate in relation to curriculum in the field of children aged 0 to 6 years. The methodology includes document analysis with a focus on analytical reading around concepts present in official documents, their ambiguities and tendencies, which, at the same time inspire the pedagogical practice and addict it, ending up also vitiating its words.

Keywords: Curriculum proposals. Pedagogical addictions. Teacher reflection. Childhood pedagogy. Early childhood education.

Submetido em: 29/06/2021

Aceito em: 26/01/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp283-311>



1 INTRODUÇÃO

A educação infantil brasileira, assim como a compreensão da infância, é resultado de construções e trajetórias históricas, sociais e políticas que foram atribuindo diversas funções, objetivos, tendências à formação de professores, ao trabalho pedagógico com as crianças e às propostas curriculares. Conforme destaca Kuhlmann Jr. (1998) resgatar as considerações sobre as crianças na sociedade em diversos períodos da história permite situar a educação infantil e seus desdobramentos relacionados à educação e à assistência. O cuidado e a educação das crianças pequenas estiveram conectados aos assumidos pelas famílias, sendo que no decorrer da história formas alternativas foram criadas para proporcionar esse cuidado, resultando em um movimento, que resumidamente, pode ser compreendido como atendimento assistencial às crianças advindas de famílias menos favorecidas e propostas educativas para o desenvolvimento das crianças de camadas médias e dominantes.

Somente no final da década de 1980 e nos anos 1990, com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/1996, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos e institucionais foi assumido como direito da criança à educação, devendo integrar os sistemas de ensino, bem como valorizou os profissionais da educação e estabeleceu critérios para o uso de verbas educacionais. Expansões do atendimento, formação de professores/as em nível superior, elaboração e discussão de propostas curriculares foram assumidas como preocupações centrais de políticas públicas e dos estudiosos do campo da infância a fim de contribuir com a elaboração da especificidade da educação infantil, visando o desenvolvimento integral das crianças e a garantia de seus direitos.

Em um primeiro movimento para instituir essas novas concepções acerca do trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas, foi constituída uma equipe de especialistas pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Coordenação-Geral de Educação Infantil, para elaboração do documento publicado em 1996: “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, o qual buscou iniciar um trabalho a partir de discussões conceituais sobre currículo e propostas pedagógicas para área. Em 1995, o documento elaborado pelas autoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, publicado novamente pelo MEC em 2009, buscou orientar o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, mas

especificamente nas creches. O documento traz critérios que dizem respeito à organização e funcionamento das instituições, considerando as práticas aplicadas na atuação direta com as crianças e os critérios relacionados às diretrizes, políticas, diferentes programas e sistemas de financiamento destas instituições (BRASIL, 2009).

Em 1998, outro documento foi publicado: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) pelo MEC, e o Conselho Nacional de Educação instituiu por meio da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a qual é fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Pode-se dizer que o RCNEI, que não possuiu caráter mandatório, foi problematizado por tentar adotar outra forma de organização curricular, modificando o uso dos termos para eixos, objetivando distanciar da tradicional perspectiva de divisão disciplinar, mas que acabou apresentando aproximações aos modelos tradicionais de ensino, sendo alvo de diversas críticas na área e com pouca apropriação do mesmo (AQUINO; VASCONCELLOS, 2012). Já as DCNEI, documento mandatório, apresentam caráter mais aberto e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos, estéticos e políticos, considerando as brincadeiras e interações como eixos estruturantes das propostas, integrando também a educação e o cuidado (BRASIL, 2013).

O documento mais recente direcionado à educação infantil foi publicado pelo MEC em 2018, já previsto pelo artigo 26 da LDB/96 e pela Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual deve ser respeitada obrigatoriamente em todas as etapas da educação básica. O documento apresenta para a educação infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e propõe a organização do trabalho pedagógico em campos de experiência.

Aqui percebe-se claramente palavras de avanço e de reconhecimento do caráter educativo da educação infantil, mas ainda é necessário traçar caminhos e perspectivas viáveis que consigam preencher as grandes distâncias que ainda se verificam entre a legislação e a realidade (LUZ, 2006).

Até hoje, como demonstra Mottana (2017) na grande maioria dos caminhos educacionais intencionais e institucionais presentes em nosso mundo social, a vida das crianças parece ser atribuída a políticas de padronização, correção e submissão, pouco tolerantes à livre expressão da subjetividade, da individualidade e da originalidade do ser. Instituições essas que, em suas formas características, tendem a desprezar a riqueza das diferenças contextuais e buscam assumir o sentido de uma homologação geral, dada por uma impossibilidade estrutural de poder encarnar as especificidades singulares dos complexos processos de formação humana (MOTTANA, 2017).

Conforme pontuou Campos (2006), em diagnóstico realizado sobre o acesso e a qualidade desta etapa da educação brasileira, reafirma-se que dentre os diversos problemas apresentados estão os relacionados aos cursos de formação docente e ao planejamento na educação infantil.

Há muito a ser feito para construir contextos mais conscientes em relação à prática educativa *para e com* as crianças, principalmente no que se refere à formação acadêmica e as suas escassas disciplinas reservadas para os conhecimentos sobre a infância e a educação infantil. Sem contar com a invisibilidade de discussões relacionadas aos bebês e às práticas pedagógicas a ser desenvolvidas nas creches e a pouca consideração em acolher e abrigarmos em processos formativos as características próprias das crianças bem pequenas, a partir do aprofundamento das temáticas do corpo, das emoções, das sensibilidades, da imaginação e do pensamento. Os cursos de pedagogia ainda são compostos por disciplinas que preparam um profissional fragmentado, característicos de uma formação focalizada para divisão dos conteúdos, ainda muito distante de contemplar as potencialidades, a especificidade do trabalho com a infância e com as crianças, elas que tanto tem a dizer sobre a integração e a complementação das experiências de vida.

Cabe acrescentar, a esta discussão, que historicamente o mito do amor materno (BADINTER, 1980), interferiu sobre a necessidade de uma formação específica para o trabalho com a primeira infância, sendo que juntamente com a priorização do ensino fundamental nas políticas públicas para educação básica, a didatização do lúdico e a cobrança pela alfabetização precoce compõem aspectos que influenciaram e ainda influenciam a atuação profissional docente nas creches e pré-escolas. Conforme ressalta Moss (2011) é necessário formar um profissional da educação infantil que não atue como técnico educacional, que não seja substituto da mãe e nem tampouco professor escolar.

Pensar sobre a singularidade da infância, as especificidades das ações pedagógicas para os bebês e as crianças pequenas e elencar elementos que devam compor o currículo para a educação infantil, refere-se a uma discussão historicamente marcada por avanços e retrocessos, convergências e divergências, e que constantemente e diariamente atravessam a docência nas creches e pré-escolas.

Os esforços no campo da educação infantil para a estruturação e consolidação de uma pedagogia da infância, compreendem ações educativas que levem em conta os contextos sócio-culturais em que as crianças estão inseridas e demanda por modificações no fazer docente na educação infantil. Além de requerer o rompimento com perspectivas adultocêntricas, paternalistas, individualistas, conformistas e a promoção de estudos e posturas profissionais que estejam atentos à pluralidade da infância, respeitando os ritmos

das crianças, oportunizando espaços para brincadeiras, participação, criação, ludicidade e aprendizagens.

Referir-se aos currículos e aos documentos orientadores para a infância a partir de um novo paradigma seria um primeiro passo. As discussões aportadas neste artigo partem da hipótese de que os currículos podem ser ferramentas privilegiadas para a propagação de mudanças que atuem a favor da infância, a partir da experiência de encontro reflexivo com suas palavras. A relação complementar entre o currículo prescrito e o vivido, é necessariamente uma relação de escuta, de compreensão e de esforço e não pode ser uma relação de ordem prática e utilitária, como uma intervenção que tenta antecipar o resultado de sua ação.

Sustenta-se que o encontro potencial com os currículos tenha sido reduzido a ordem de um simples conhecimento a ser aplicado, pois nada se sabe sobre a essência das palavras, as razões pelas quais estão ali e o que buscam movimentar. Ou ainda, porque o provável resultado da escolha daquelas palavras esteja mais ligado ao interesse em construir slogans facilmente repetíveis e comercializáveis pela fatia do mercado que faz da educação uma mercadoria (SANTOS; MACEDO, 2021). Aliada à discussão de que as práticas e os hábitos profissionais passam por processos longos e de lenta tradução dessas normativas legais, que dificultam a movimentação de mudanças coerentes com uma pedagogia comprometida com a escuta dos pontos de vista das crianças e com a sua participação. Nesse sentido, se a persistência de certas formas de se relacionar com os documentos e as teorias pedagógicas deu origem a uma espécie de replicação, de ordenação e de execução, o tema aqui é ir tão longe desses vícios a ponto de imaginar o currículo a partir de uma concepção outra, convizinha da criação e de uma inventividade sempre fértil e questionadora.

Ainda que a legislação brasileira tenha produzido compreensões sobre o currículo na educação infantil em consonância com a leitura das crianças competentes, produtoras de cultura e agentes sociais fazem-se necessário explorar as ações e compreensões que podem nascer a partir destes documentos. A *(auto)consciência* e o *(auto)pensamento* devem estar entre os primeiros objetivos de qualquer forma de educação, uma vez que estes profissionais não podem estar minimamente de acordo com uma vida ascética, limitada à disseminação de conhecimentos e conteúdos, coerente a uma concepção de currículo de ordem funcionalista. Invoca-se a necessidade de enxergar o currículo a partir do paradigma do encontro, um encontro com a própria prática, como uma experiência de contato com as palavras que nomeiam a prática pedagógica, de compreensão e reflexão,

de abertura e de interrupção do fluxo dos pensamentos viciados típicos de uma pedagogia controladora, etapista, utilitarista e esvaziada.

Compreende-se, portanto, o currículo como um objeto a ser folheado, lido, contemplado, relido, explorado internamente às salas de professoras/es, com as crianças, suas famílias, em solidão, em companhia. Isso para não mais *aplicar*, mas para tomá-lo como paradigma de criação, para pensá-lo como bom maestro, sempre aberto à toda a série de composições possíveis do fazer educativo, cultivado de acordo com a necessidade de olhares atentos para as práticas desenvolvidas nesta etapa e de uma intencionalidade enraizada na reflexão em torno do sentido das palavras.

Considerando uma concepção mais ampla de currículo, uma concepção outra, defende-se a importância de propostas curriculares para educação infantil que integrem o cuidar e o educar, de forma a garantir o desenvolvimento integral das crianças. Assim como se considerem os contextos das instituições educativas para que as singularidades e especificidades de cada região brasileira emergem, sejam respeitadas, valorizadas e que se tornem essas mesmas o pretexto para inverter as lógicas tendencialmente uniformizantes da educação.

Diante do exposto, o presente artigo propõe uma pausa reflexiva quanto aos aspectos relacionados a estes avanços nas compreensões da infância e crianças, como o gesto primeiro de um fazer educativo comprometido com a crítica e com o debate a partir da legislação curricular brasileira da educação infantil. Para isso, pautou-se em uma análise documental, com foco em uma leitura analítica de documentos nacionais produzidos pelo MEC para o currículo na educação infantil, aprofundando a reflexão diante dos termos que perpassam as propostas curriculares, que na mesma medida que inspiram o fazer pedagógico, o viciam, terminando por viciar também suas palavras.

2 CAMINHOS PARA CONSIDERAR AS POTENCIALIDADES DAS CRIANÇAS

“Por uma idéia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma idéia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha”.
(ALDO FORTUNATI, 2009)

Inspiradas no poema de Aldo Fortunati (2009) “Por uma ideia de criança”, no qual o autor italiano sintetiza a compreensão de criança em um currículo que a considera como ser integral e integrado, intitulam-se nesse item os caminhos percorridos por este estudo que aprecia a ideia de crianças competentes, que, no presente transforma as relações, guiadas pelas experiências e curiosidade de conhecer e desvendar o mundo, e atua socialmente mobilizando saberes que não são melhores ou piores que dos adultos, mas apenas diferentes. Distintos justamente por que o brincar traduz o modo como as crianças são e estão no mundo, as quais mobilizam suas cem linguagens (MALAGUZZI, 1999) para se comunicar com um meio repleto de possibilidades e que constantemente demandam dos adultos uma escuta atenta para que as encorajem em suas pesquisas, contribuindo para encontrar soluções e não respostas prontas (RINALDI, 2016).

Deste modo, propor um debate a partir dos documentos legais que dispõem sobre o currículo na educação infantil no Brasil parece ser uma forma de considerar as compreensões acerca das crianças e das indicações para efetivação de propostas curriculares, que contemplam essa criança ativa, forte, sociável, competente, curiosa descrita pela legislação, presente nos discursos, mas que nem sempre são considerados na prática.

Conforme apresentado anteriormente os documentos obrigatórios no cenário brasileiro e que dispõem sobre o currículo nas creches e pré-escolas podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 1- Legislação curricular brasileira para Educação Infantil

| Documento | Ano de publicação | Implementação |
|---|-------------------|--|
| Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise | 1996 | Documento elaborado pelo MEC, por intermédio da Coordenação-Geral de EI em dezembro de 1994 (publicado em 1996) juntamente com uma equipe formada pelos próprios técnicos da Coordenação, técnicos do MEC com experiência na área, além de cinco consultores, especialistas em EI. |
| Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) | 1998 | Documento elaborado pelo MEC em 1998, com três volumes: V. 1: Introdução; V. 2: Formação pessoal e social; V. 3: Conhecimento de mundo. |
| Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças | 1995/ 2009 | Material produzido por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos em 1995, a pedido do MEC e republicado em 2009. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) | 1999/2009 | Instituída pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Resolução CNE nº 05, de dezembro de 2009, publicada pelo MEC em 2010 |
| Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil | 2018 | Instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e publicada pelo MEC em 2018 |

Fonte: elaborado pelas autoras

Por meio de análise documental, os recortes deste texto focalizaram em uma leitura analítica de documentos nacionais para o currículo na educação infantil, aprofundando a reflexão diante dos termos que perpassam as propostas curriculares, que na mesma medida que inspira o fazer pedagógico, o viciam, terminando por viciar também suas palavras.

A partir da análise dos documentos pode-se perceber que as preocupações e repercussões sobre o currículo para Educação Infantil situam-se a partir do início da década de 1990, o que segundo Kramer (2002), ocorreu pela primeira vez em 1995 a partir da iniciativa do MEC. Para realização dessa ação foi publicado “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, no qual se buscava escolher o termo mais apropriado para área, por meio da adoção do termo currículo ou proposta pedagógica. Mesmo não havendo um consenso entre as especialistas sobre o uso dos termos, a publicação aponta aproximações no entendimento dos mesmos, mas também preocupações e reflexões consistentes sobre implementação do currículo, proposta ou projeto pedagógico, sendo que a análise do documento expressa que “[...] visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo” (BRASIL, 1996, p.20) foram elaboradas.

Além da preocupação com o uso dos conceitos, o documento ressalta a necessidade de considerar as compreensões acerca de infância, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento, família, comunidade como aspectos centrais para implementação de propostas curriculares. Também destaca a importância do papel do professor e a persistência para a definição da identidade da educação infantil, indicando ainda que a preocupação na elaboração das propostas precisariam considerar a mediação entre “o que se pretende” ser trabalhado com o que é realmente desenvolvido com as crianças.

Os RCNEI foram propostos em meio um cenário que ainda estava dedicando esforços para elaboração de propostas curriculares para esta etapa da educação básica, mas diante de questões políticas, o MEC acabou propondo um currículo nacional para a Educação Infantil. Este documento foi alvo de diversas contradições e controvérsias no âmbito acadêmico, o que segundo Kramer (2002), as críticas se davam tanto na forma de implementação, quanto no modo em que foi elaborado e nos conteúdos apresentados nos três volumes.

Diversos pesquisadores da área indicaram inquietações com o tratamento que a Educação Infantil recebeu no documento, no qual as compreensões de propostas

pedagógicas estavam reduzidas ao ensino e as práticas do ensino fundamental, desconsiderando a indissociabilidade do educar e cuidar. Deste modo a escolarização precoce, o conceito de criança compreendido como aluna, a separação das linguagens constituem outros aspectos que indicavam contradições em relação ao entendimento desta etapa da educação básica, e também “[...] deixaram lacunas que comprometeram o projeto de fortalecimento da infância brasileira defendido pelo MEC, provocando um tensionamento no campo das políticas públicas para a educação infantil” (AQUINO; MENEZES, 2016, p.36). Além disso, reforçaram aspectos preparatórios para o ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação infantil, e que ainda hoje são reproduzidos nesta etapa da educação básica. A título de exemplo, pode-se mencionar as políticas retrogradadas que continuam sendo elaboradas e que insistem em colocar as crianças pequenas na condição de alunos, tais como a matrícula obrigatória das crianças de 6 anos no ensino fundamental de nove anos e a convocação por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) com a previsão de livros didáticos para pré-escola e, para os professores, um guia de preparação para a alfabetização.

O terceiro documento, ainda que não se dedicasse a pensar exatamente o currículo na educação infantil, se preocupava com “[...] as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças” (BRASIL, 2009, p.7). Reforçava também a compreensão dos bebês e crianças pequenas enquanto sujeitos de direitos, apontando que o trabalho pedagógico nas creches deveria considerar os direitos das crianças, tais como: a brincadeira, à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e à saúde; alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; e o direito de desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009). Trazendo, portanto, diversos caminhos e possibilidades para a docência com os bebês a favor de uma pedagogia da infância. Além disso, os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” destacam que a programação das atividades deve prever a brincadeira, o acesso a produção cultural da humanidade, a ampliação de conhecimentos, contando com a participação das famílias e das comunidades nos processos de elaboração de propostas pedagógicas nas instituições.

As DCNEI instituídas em 1999 e fixadas em 2009 trazem, desde a primeira versão do documento, fundamentos norteadores para elaboração das propostas pedagógicas na educação infantil, além de enfatizar a integração das práticas de educação e cuidado, de forma a pensar a criança como um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999).

Também dispõem de orientações para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Representam um avanço para área ao apontar a compreensão de currículo, o qual é definido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2010, p.86).

Segundo o documento, no país sempre foi questionado a ideia de um currículo para educação infantil, por isso opta-se pelos termos ‘projetos pedagógicos’ ou ‘propostas pedagógicas’ enquanto plano orientador do trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas, o qual deve “[...] considerar a **integralidade e indivisibilidade das dimensões** expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2013, p. 83, grifo nosso). Compreendo as crianças enquanto sujeitos históricos, de direitos, agentes sociais e produtoras de cultura, as DCNEI indicam que devem ser o centro e ponto de partida para o planejamento curricular, e devem ter seus ritmos individuais respeitados. Ter em vista que cada criança tem um tempo e uma forma própria de construir conhecimento, de estabelecer relações e de se manifestar por meio de suas narrativas languageiras constitui-se como um ato a favor da infância a partir da compreensão do que significam essas palavras.

Diante dessa concepção de criança, o desafio de superar posturas adultocêntricas coloca-se como fundamental para ampliar possibilidades de aproximação com as/os pequenas/os e oportunizar espaços de criação, brincadeiras e interações sociais. Levar em consideração as perspectivas das crianças requer que as suas iniciativas sejam escutadas e valorizadas nos processos de aprendizagem, e no exercício de cidadania. Assim como elaborar propostas que visem garantir que as crianças possam viver suas infâncias nas instituições educativas e sejam consideradas em situações concretas de participação, enquanto sujeitos ativos.

Além disso, as DCNEI estabelecem objetivos e condições para a organização curricular tais como: a) considerar a indivisibilidade entre cuidar e educar; b) combater o racismo, as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas cotidianamente; c) conhecer as culturas plurais, valorizando os saberes da comunidade; d) ter cuidado e atenção diante às possíveis formas de violação da dignidade da criança durante a execução das propostas; e) atender o direito das crianças e garantir experiência educativa com qualidade; f) estabelecer parceria com as famílias; g) organizar experiências

de aprendizagem na proposta curricular. Além disso, realça a importância das propostas serem elaboradas de forma participativa e coletiva, prevendo a organização de espaços, tempos e materiais que permitam a ampliação de repertórios das crianças, destacando a diversidade como aspecto preponderante das propostas (abarcando também especificidades para o trabalho com as crianças indígenas e infâncias do campo), e por fim prevê a necessidade de articulação da educação infantil com o ensino fundamental.

Este documento assinala e reforça a identidade da educação infantil, apresentando “[...] valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças” (OLIVEIRA, 2010, p.1), articulando conhecimentos com a cultura mais ampla e construindo saberes com as crianças, por meio de experiências enriquecedoras.

Também com caráter normativo, prevista pelo art. 26 da LDB 9.394/1996, a BNCC instituída em 2018, enfatiza os eixos estruturantes (interações e brincadeiras) das práticas pedagógicas previstas pelas DCNEI, e dispõe de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) realçando a concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses e constrói conhecimentos e que demanda por uma intencionalidade educativa nas propostas tanto para as creches quanto pré-escolas.

A BNCC para educação infantil está estruturada em cinco campos de experiências, a saber: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essa organização curricular não corresponde à proposta disciplinar do conhecimento, mas sim a possibilidades de um trabalho coletivo, que por meio de projetos poderia, segundo Focchi (2015, p.222), compreender as experiências enquanto um movimento em que “[...] o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma”.

Entretanto essa compreensão de trabalho integrado com os campos de experiências não está clara no documento, o que juntamente com a disposição da BNCC sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por grupos e faixa etária das crianças - que estipula o que se espera sobre as aprendizagens das crianças em cada período do desenvolvimento das mesmas - acaba por trazer compreensões escolarizantes e que didatizam o lúdico, para alcançar o que está previsto para cada idade das crianças.

Diversas críticas e ponderações vêm sendo feitas sobre esse documento, pelos/as estudiosos/as do campo da educação infantil, com questionamentos sobre a necessidade da estipulação de uma base curricular para esta etapa da educação básica. Além disso, há

de se considerar, de forma reflexiva, aspectos como: a) a exclusão das especificidades regionais; b) a especificação de temas por faixa etária; c) a falta de flexibilidade do documento; d) a pouca consideração sobre os bebês e crianças pequenas; e) a não consideração da pluralidade da infância e sua diversidade; f) a antecipação da alfabetização; g) o acelerado e intenso processo de formação de professores para atender o caráter normativo do documento com pouca reflexividade; dentre outros elementos que não apresentam entendimentos compatíveis ou mais detalhados sobre o processo de elaboração de propostas pedagógicas nas creches e pré-escolas.

Cabe frisar que a instituição da Base não substitui as Diretrizes, inclusive está subordinado a elas, tendo em vista que as DCNEI estabelecem que a organização curricular possa se estruturar por meio de eixos, campos de experiências, desde que articulem os princípios e as condições previstas na diretriz (BRASIL, 2013).

Entretanto, o trabalho com campos de experiências, enquanto propostas para organização curricular baseada na pedagogia italiana, apresentam-se como oportunidades a serem exploradas na educação infantil, uma vez que respeita as especificidades das crianças, busca explorar as múltiplas linguagens, valoriza as capacidades e competências de socialização e produção cultural das crianças, assim como se “[...] refere aos diversos aspectos do fazer e da ação das crianças” (FINCO, 2015, p. 235). Contudo, que a proposta da BNCC, por meio do que é proposto por essa pedagogia, possa compreender as “experiências concretas da vida cotidiana” (BRASIL, 2009, p. 14) como declarado pelas DCNEI e que sejam espaços em que as relações, interações e brincadeiras produzam “[...] narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (ibid, p.14), formulando e inventando novas maneiras de viver (CERTEAU, 1994) o cotidiano nas instituições educativas.

3 ENTRE OS VÍCIOS E OS MANTRAS: OS TERMOS E PALAVRAS QUE PERPESSAM AS PROPOSTAS CURRICULARES

Bandini (2010) comenta que a história da educação realizou-se, sobretudo através de fenômenos de média e longa duração e de construções culturais e sociais, de atitudes e comportamentos retratados por raízes profundas, multigeracionais, frutos de longas estadias, mais do que por descontinuidades e rupturas. O autor aponta que o fazer pedagógico alimenta-se de convicções provavelmente não evidentes a quem as possui, fundadas na eficaz e ininterrupta transmissão intergeracional, num ato de verdadeira e

própria cisão dos comportamentos mentais, que nem mesmo estudos universitários voltados ao saber crítico e reflexivo conseguem vencer.

Tais convicções remetem-se ao conceito de “pedagogia latente” desenvolvido por Bondioli (1993, 2004) concernente ao

[...] conjunto de práticas, de regras, dos hábitos, das rotinas, dos acontecimentos, das atividades e dos costumes característicos de determinado contexto, que, mesmo não estando totalmente sujeito a deliberação conscientes por parte dos agentes educativos, tem de alguma forma uma influencia formadora nas crianças nesse contexto, ou melhor, a partir desse contexto são chamadas a aprender. (BONDIOLI, 2004, p.22).

Associam-se também à ideia de *habitus*, de Bourdieu (1983), referente às estruturas sociais estáveis e às resistências que ancoram os/as professores/as na continuidade da realização de certas práticas, que de tão consolidadas e enraizadas na tradição pedagógica chegam a orientar as escolhas e os caminhos pedagógicos percorridos pelos/as profissionais da educação, muitas vezes irreflexivamente. Das referidas pedagogias latentes e *habitus*, emergem vícios, tendências e costumes, frutos da “convivência de convicções profundas (pré-científicas, de senso comum) e conceitos teóricos da cultura pedagógica” (BANDINI, 2010, p. 26).

Parte dos vícios e tendências relativos aos processos de aprendizagem tem sua origem, sobretudo nas teorias da aprendizagem e nas abordagens psicológicas, que influenciaram a estrutura curricular ao longo do tempo. Cada uma dessas orientações baseia-se em uma interpretação específica do conceito de aprendizagem e da possível relação entre o currículo prescrito e o vivido, formulando diferentes hipóteses sobre o papel dos currículos na educação para as crianças pequenas. Apesar das discussões deste texto não centrarem-se nessas teorias, dentre as abordagens principais que influenciaram a pedagogia da infância, estão seus expoentes clássicos como Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori (BONDIOLI; SAVIO, 2018) e mais recentemente Loris Malaguzzi, e Emmi Pikler.

Assim como as teorias pedagógicas, o currículo simplifica, e, portanto, reduz a realidade educativa às palavras, conceitos e ideias, dando-lhe sentido através de uma específica formulação. Esta, à medida que as sintetiza, através de sua abstração, centraliza a essência da ação educativa. Nesse sentido, o desafio que se coloca é tentar a experiência de meditar, pesar, reconsiderar, absorver um conceito, neste caso, algum dentre aqueles que compõe o currículo e as teorias pedagógicas, para observar se a maneira como comumente se utiliza - e como se traduz em prática educativa - lhe faz justiça (REGINA, 2014).

As modificações nos termos e nas palavras são o primeiro passo para a transformação da maneira como concebemos a infância e as instituições educativas que as acolhem, bem como a aprendizagem e as práticas dos sistemas tradicionais de educação. Isso, justamente, porque, a chegada de novas palavras é também um ato político a favor da garantia dos direitos das crianças pequenas e como demonstra Larrosa (2012) fazemos coisas com as palavras e somos convictos de seu poder como potentes mecanismos de criação da realidade e de sentidos e, reciprocamente, da sua força em “fazer coisas conosco” (p. 21), no sentido de determinar nossos pensamentos.

Entende-se que mudanças terminológicas ou conceituais sejam necessárias, assim como desejáveis e intrinsecamente positivas, justamente porque “[...] as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras.” (LARROSA, 2012, p. 21)

Sobre esse aspecto, se Faria (1999) argumenta que a profissão docente de crianças pequenas se trata de um estilo de professor/a distinto dos outros níveis de ensino, e que requer um aprendizado e uma atuação diferenciada, na mesma medida deve contemplar outras concepções de educação, e, portanto, outros conceitos, termos e palavras.

Internamente ao referido contexto de vícios e permanências do agir educacional no âmbito da primeira infância, característicos de uma cultura pedagógica preparatória e escolarizante, enfatiza-se a obrigação de demorar-se no cuidado com os conceitos e a noção de que não podemos atribuir-lhes o poder intrínseco de modificar a educação. As discussões acerca dos currículos demandam uma visão problematizadora, não apenas em relação a sua estrutura em si, sua origem e suas implicações, mas também em relação ao poder das palavras, pois o risco é que se alterem o sentido dos conceitos, mais do que as ações pedagógicas.

Intervir no conceito requer, portanto, a intervenção também sobre aquilo que se faz com ele para não cair em repetições estéreis, ou até mesmo na repetição de mantras ou *slogans*, compostos por palavras esvaziadas de profundo sentido. O currículo é vivido através daquilo que se faz com as palavras, e para tanto, assim como no exercício de reflexão filosófica, é preciso empenhar-se na definição mais concisa e desenvolvida dos conceitos chave, caso contrário estaria apenas trocando conceitos, ou pior, corrompendo a intencionalidade de seus sentidos.

Regina (2006) aguça a percepção de que *pensar* significa dizer que ainda é possível o pensamento em relação à questão dedicada e, portanto, que também permanecem vivas e abertas as margens de liberdade, trazendo à tona as convicções e crenças de nossas

afirmações. Certamente um conceito pode produzir variadas formas de pensamento, e, portanto, formas de ação também diversas a depender de como é decidido estabelecer um encontro com ele.

Nesse sentido, o currículo vivido emerge através da sucessão natural advinda da explicação de onde foram retirados os atributos relacionados aos conceitos, tentando entender por que foram escolhidos e, finalmente, esclarecendo como foram desenvolvidos. A prática docente crítica e reflexiva, nasce, portanto através do processo complexo de reabertura dos limites dos conceitos, questionando-os, observando-os de múltiplos ângulos, ou conectando-se com eles, buscando impedir que deles emergjam práticas e discursos banalizantes, viciados, utilitarísticos ou mercantilizáveis.

As possíveis traduções do currículo prescrito ao vivido, advém através de um processo cuidadoso de complexificação da essência contida nas palavras, a partir do profundo processo de reflexão sobre o conceito, de sua reabertura e, portanto, também da reabertura das ideias e da realidade educacional que busca nomear. O ato de reflexão voltada aos conceitos poderia constituir “o antídoto à rigidez de soluções já prontas e indiscutíveis” (BONDIOLI, 2018, p. 59), típicas de uma pedagogia latente escolarizadora, porque se são complexas as questões educativas, também o são suas palavras.

Contudo, o impacto das novas palavras e a possibilidade de se gerar uma nova realidade, dependerá não apenas das condições de reflexão estabelecidas pelo indivíduo que se relaciona com ela, mas também pela recorrência de um conceito e a sua ordinariedade. Sobre isso, Regina (2014) demonstra que quanto mais comum é um conceito, mais se transferem a ele significados com obviedade, o que envolve a tendência a uma reação imediata, viciada e a transferência de significados sem reflexão. E é precisamente neste ponto que se percebe que dentro do contexto de uma pedagogia comprometida com as crianças, o significado do conceito deve vir antes de como ele possa ser concebido concretamente ou instintivamente. Os conceitos precisam ser quebrados e conectados, desenvolvidos e reconstruídos evitando interpretá-los a partir da leitura instantânea, automática ou propagandista que se atribui sobre eles, mas construindo processos de envolvimento com a palavra através da decantação de suas formas, a fim de colocar vícios, valores e fatos em seus devidos lugares, fazendo emergir os sentidos associados às escolhas desses conceitos.

Aqui a roupagem é a aptidão para conceber o encontro reflexivo com as palavras como algo que precisa de um tempo e um espaço pessoal, pois as lacunas de ambiguidade, concordância ou incoerência entre o currículo prescrito e o vivido tem algo a ver com aquilo que se faz com as palavras, com aquilo que se faz quando nomeia-se a própria prática.

Em alguns casos, as mudanças terminológicas invocam reformulações, reinterpretações de práticas e hábitos, em outros envolvem uma verdadeira superação de determinados vícios e ações. Nesse sentido, as novas palavras, se analisadas em sua complexidade, requerem não apenas que se repensem as práticas em si, mas todas as variáveis às quais elas se relacionam.

Nesta direção pode-se trazer a ideia amplamente difundida, de criança protagonista, presente nos documentos curriculares e que convoca ações e posturas docentes na maneira de se relacionar com as crianças. O impacto transformador de um termo como “protagonismo infantil” deveria desafiar as certezas consolidadas em relação ao papel dos/as professores/as, às ideias de aprendizagem, à concepção de criança, bem como da colocação das instituições educativas ao interno da sociedade. Conforme afirmam Dahlberg, Moss e Pence (1999), a criança protagonista pode parecer um conceito muito concreto e descomplicado, mas na prática é algo abstrato e bastante complexo.

A partir da perspectiva acima delineada, analisando atentamente algumas das principais palavras no campo educacional, a partir dos últimos referenciais teóricos e pesquisas na área, é questionável se a educação infantil não está de fato sendo inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999), mas sempre por cima das ruínas conceituais anteriores.

O encontro com as novas palavras não deve ser feito de atalhos, mas de uma escolha intencional dos caminhos mais tortuosos, de contradição e atrito, feito e refeito através de formulações pensadas e repensadas, retomadas várias vezes. Afastar-se do pensamento de senso-comum implica que as considerações encontradas a partir do encontro com o conceito, sejam justificadas e compreendidas. Como estávamos antes da chegada da palavra protagonismo? Como estamos agora? O que movimenta a sua chegada? Esta palavra move algo do qual faço parte, que vejo, que sinto e que faço? Assim, perguntar-se “o que é” diante de palavras como: *protagonismo infantil*, *interesse*, *competência*, *autonomia* e *escuta* aproxima-nos de uma “forma de trabalho tipicamente filosófica de interrogação de um conceito” (REGINA, 2006, p. 13) e da composição de um fazer mais holístico e menos arbitrário.

4 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO PARA UM POSICIONAMENTO A FAVOR DA INFÂNCIA

Os saberes adquiridos e acumulados ao longo da experiência profissional dos/as professores/as são certamente um elemento imprescindível do profissionalismo e da sensibilidade docente. Apesar disso, como assinala Bondioli (1993), a pedagogia latente, ao mesmo tempo em que pode ser uma mais-valia, representa também um risco, uma vez que se constrói igualmente de equívocos, mitos e mantras que parecem não acompanhar as evoluções e transformações teóricas no âmbito dos conhecimentos científicos do campo da educação para a primeira infância.

A pedagogia da infância, ao reconhecer a capacidade de agencia e o protagonismo das crianças, valoriza as experiências e os saberes que elas possuem na construção do processo educativo. Esse papel ativo da criança também se relaciona ao direito de cidadania, o qual demanda escutar e consultar as crianças, permitindo que tenham acesso à informação e a liberdade de expressão, assim como de tomar decisões em seu benefício. Garantir as crianças o exercício destes direitos requer considerá-las como ponto de partida nas propostas pedagógicas ou curriculares, dando-lhes a oportunidade de participar nas decisões do processo educativo, contribuindo para que cada criança possa aprender a defender as suas ideias, assim como a respeitar as dos demais. Uma educação que queira colocar a infância de volta em suas raízes deve abolir ações mecanizadas, práticas automatizadas, atividades reprodutivas não significativas para as/os pequenas/os e substituí-las com algo rico em alma, em expressão, afundado no “[...] fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2013, p.93).

Rocha (1997) acrescenta a necessidade dos professores que trabalham com a infância considerarem nas práticas pedagógicas espaços educativos que contemplem todas as dimensões do humano. A autora reforça a importância de construir uma pedagogia da infância que tenha como objetivo evitar ações focadas no poder controlador das características consideradas hegemônicas na cultura de uma determinada sociedade, para que se possa valorizar o exercício das capacidades humanas, em especial a criativa. Para isso, faz-se evidente a necessidade de relevar as crenças das/os professoras/es em relação à aprendizagem, ao desenvolvimento e à compreensão da infância, os pensamentos e

tendências que tem inspirado e formado suas práticas e que influenciam a própria compreensão da função do currículo para essa faixa-etária.

Como já mencionado anteriormente, posturas adultocêntricas e práticas associadas à aquisição da linguagem escrita podem ser compreendidas como um dos máximos vícios da ação educativa. A linguagem escrita e as práticas alfabetizadoras ao extravasarem historicamente os muros das escolas de ensino fundamental, foram cada vez mais adentrando os espaços e propostas curriculares da educação infantil, marginalizando as linguagens do corpo, sensíveis, artísticas e criativas.

De fato, Postman (1999) demonstra que a tradição da leitura iniciou-se com as mudanças nas tecnologias da comunicação, estabelecendo uma nítida divisão entre aqueles que “sabiam e aqueles que não sabiam ler” (POSTMAN, 1999, p. 60). O autor aponta que “o currículo escolar que foi inteiramente projetado para acolher as exigências da alfabetização” trouxe consigo tendências impactantes da tipografia que, segundo ele mesmo comenta, curiosamente não associamos ao comportamento que tem-se exigido de nossas crianças. Isto porque, aprender a ler e escrever tornou-se inerente à condição humana, estabelecendo “migração massiva da linguagem do ouvido para o olho, da fala para a tipografia” (POSTMAN, 1999, p. 46), que determinou a necessidade de alto nível de concentração, serenidade, quietude, abstração e imobilidade. Portanto, quaisquer outras habilidades ou linguagens que prejudiquem ou comprometam o desenvolvimento da aprendizagem formal e o desenvolvimento da linguagem escrita passam a ser afastadas e reprimidas.

Em uma sociedade centrada no adulto, deposita-se nas crianças a promessa de futuro e de potencialidade, resultando em propostas pedagógicas que focalizam o futuro adulto e não a criança concreta (ROCHA, 1997). Propostas que são estabelecidas para uma infância escolarizada, que preenchem o tempo com rotinas inflexíveis, com pouco espaço para o compartilhamento da vida cotidiana e aberturas para o inesperado.

A partir disso, os adultos então passam a definir as condições pelas quais as crianças irão se tornar adultos, e através dos livros, da organização das classes seriadas de acordo com a idade cronológica das crianças, inventando-se a ideia nomeada por Postman (1999) como *estágios da infância*, ou melhor, a hierarquia de habilidades e conhecimentos, estipuladas por uma perspectiva desenvolvimentista, que acaba por definir objetivos de aprendizagem para cada faixa etária, retirando da criança o direito de caminhar por outros compassos, por outros ritmos.

As DCNEI, se analisadas a partir de uma leitura atenta e detalhada, trazem às vezes de forma implícita, às vezes de forma explícita, elementos incisivos em relação às novas

formas do profissionalismo docente, e de sua responsabilidade frente às crianças, no sentido de incluí-las, a partir de sua participação na organização dos espaços, dos tempos e das propostas educativas em geral. Nesse sentido, a própria noção de *continuidade* entre a educação infantil e o ensino fundamental, esta que justamente parece ser um dos vícios estruturais, que deu sustentação às práticas de fragmentação dos conhecimentos e dos saberes em estruturas rígidas e lineares já na primeira infância- demonstra-se um elemento que exige posturas assaz cuidadosas sobre suas possibilidades de atuação. Ressalta-se o cuidado para não cair nas armadilhas de uma tradição pedagógica acostumada a pensar que aquilo que conecta os dois contextos educacionais ocorre através do processo de incorporação das práticas educativas de idades mais avançadas no ambiente de faixa etária inferior. Contudo, é importante observar que nas DCNEI propõe-se apenas que tal *transição* ocorra “sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p.30). Sabe-se que as mais variadas formas de influência sofridas na educação infantil certamente não se encerram nos conteúdos, mas habitam toda a estrutura temporal, espacial, organizativa e relacional das instituições educativas, caracterizando-se como elemento de extrema longevidade dentre os vícios e tendências na educação da primeira infância.

Pensar as transições e lutar pela defesa de uma educação infantil que não tenha seus confins invadidos pelas exigências das fases superiores, configura-se, portanto, como elemento digno de maior debate pois demanda configurações que superem as maneiras em que foi concebida até então. Destaca-se esse aspecto não para abater toda e qualquer forma de transição, mas para que seja possível pensar em outras, talvez jamais consideradas no processo de sua formulação.

Diante disso, percebe-se que romper com os vícios e tendências em educação demanda por um profissional reflexivo, pelo fato de abrir “[...] possibilidades para o desenvolvimento da criatividade. [...] Criatividade é, portanto, tensão transformadora, é flexibilização da mente.” (BESOZZI, 2005, p. 42). O autor traz a responsabilidade igualmente como ponto de referência, pois ao entrar no circuito reflexivo e, portanto, também criativo, encontra em si “todos os dilemas relacionados aos processos de escolha e assunção de responsabilidade, não relacionados à dimensão da instrumentalidade”, mas da incumbência de expor-se ao risco da criação e da mudança enquanto imerso na dimensão flutuante da incerteza, da desorientação e dos propósitos pré-condicionados e pré-definidos.

Nesse sentido, aquilo sobre o qual se debruça este artigo é o exercício de reflexão coletiva, não só no âmbito político - *macro* - de formulação, criação e composição dos

documentos para a primeira infância, mas também no âmbito *micro* e, portanto, íntimo e interior de cada instituição educativa, em relação aos pensamentos que emergem quando pensamos em cada um dos termos e palavras que estruturam e sustentam a prática educativa. A reflexão em relação a palavras como *participação*, *interesse*, em *escuta* e *protagonismo*, por exemplo, pode trazer à tona as mudanças que os/as professores/as aceitam e também aquelas que resistem a incorporar aos seus repertórios profissionais, uma vez que a essência contida nas palavras pode entrar em conflito com as crenças e os hábitos profundos dos/as professores/as. Tal ponderação pode ajudar a distinguir as opiniões pessoais, das suposições, das ideologias, das tendências pedagógicas e os vícios socialmente construídos que habitam o interior dos conceitos e das palavras.

Os documentos oficiais têm buscado referências nas teorias e abordagens pedagógicas atuais, ancorando-se frequentemente ao binômio *centralidade da criança – prática pedagógica baseada no interesse*. Colocar a criança no centro da proposta educativa, em um mundo habituado a ter o conteúdo como eixo não é certamente um simples deslocamento. Quando a prática pedagógica inverte seu andamento para a criança, podem-se criar confusões e desorientação em relação à qual ação cabe aos adultos diante das crianças. De fato, este deslocamento oferece certo sentido de liberdade, que pode ser interpretado a partir da recorrente ideia de que, de tão protagonistas, as crianças aprendem melhor por conta própria e que, conseqüentemente, a orientação dos/as educadores/as deve ser severamente limitada.

O mesmo ocorre com o termo *interesse*, como já demonstrou Ostetto (2004) ao questionar os comuns equívocos no encaminhamento dos referenciais curriculares e sua tradução nas práticas pedagógicas com as crianças no caso específico da música.

“Há que respeitá-los, dizem os documentos (e muitas vezes reproduzem os professores) no caso da música, o que seriam, propriamente, interesse e realidade das crianças? Seu gosto e predileções? Mas como identificá-los e por que, em regra, esse gosto recai no repertório dos produtos fabricados em massa? (OSTETTO, 2004, p. 13)”

Na passagem do currículo prescrito ao vivido, a partir de uma leitura instantânea de *interesse*, pode-se ter sua extensão reduzida pela ideia de que este seja apenas o ponto de partida, e que não se inclua na perspectiva do conceito, que *interesse* possa na mesma medida ser um ponto de chegada para a construção de aprendizagens significativas com as crianças. Para acolher e respeitar a realidade das crianças, demanda-se uma educação que saiba escutar os saberes produzidos pelas crianças, suas curiosidades e seus interesses, mas na mesma medida, compreendê-los como algo socialmente construído, e

portanto, como um conceito não apenas da voz às crianças mas responsabiliza as/os professoras/os, no sentido de organizar propostas que estimulem, instiguem, provoquem novos interesses, questões e motivações curiosas.

Rinaldi (2012) contribui com essa discussão ao ressaltar a necessidade de reflexão sobre a palavra *competente*, para além do fato de ter se tornado um slogan, pois ao concordar que a criança é competente, deve-se estar ciente sobre a adoção do conceito e das movimentações que ele acarretará também e, sobretudo para a compreensão de todos os outros conceitos e palavras que caminharão junto a ele.

Com isso, também no âmbito de palavras pouco examinadas como *traços, gestos, encenações, canções, desenhos e modelagens*, que abrigam uma história e uma tendência pedagógica latente, deve-se questionar: qual nova concepção de traço, gesto, canção, desenho e modelagem é provocada, a partir da ideia de uma criança competente? Qual outra forma de desenho, de traço e de gesto nasce a partir do reconhecimento da competência das crianças?

Diante disso, compreende-se que as recorrentes críticas e questões levantadas em relação ao tema do currículo, e especificamente à BNCC, tem sua razão de ser justamente porque é sabido as tendências e vícios de ação em relação a tudo aquilo que compõe o documento e o que ele representa, seja no âmbito de conceitos certamente complexos como o *interesse* e o *protagonismo infantil*, como no âmbito das mais simples palavras do vocabulário pedagógico, que precisam também elas serem vistas com suas devidas profundidades e complexidades.

Pesquisas recentes têm demonstrado que a BNCC reforça “[...] a tendência de que o documento chegue aos contextos locais como slogan vazio” (MOIMÁS, 2020, p. 150), através da renovação de velhas práticas sob novas nomenclaturas, no sentido de operacionalizar as intenções educativas.

As orientações da BNCC em relação aos campos de experiência enfatizam que estes não sejam vistos de forma isolada e desconectada uns dos outros, mas que sejam consideradas através dos seus entrelaçamentos e articulações. Mas a questão é: por que os próprios documentos ainda não se dispuseram a inter-relacionar diretamente no ato da escrita os campos de experiência? Por que ainda não se encontra “o Eu, o Outro e o Nós” no mesmo *item* de “Corpos, Gestos e Movimentos”? Se os próprios documentos, em âmbito discursivo, não conseguem deixar de organizar os campos de experiências em categorias separadas, seriadas, ordenadas e numeradas, não seria ilusório, e até mesmo contraditório, esperar que os/as professores/as não o façam em âmbito experiencial?

Portanto, a análise dos documentos demonstrou que as possibilidades de impacto dos documentos em relação às formas do fazer pedagógico, não dizem respeito apenas às questões terminológicas, mas talvez de forma mais impactante, às formas como as palavras têm sido agrupadas, sequenciadas e separadas. Talvez não baste incluir ou alterar as palavras dos currículos e das teorias pedagógicas, mas alterar também suas ordens, suas divisões, seus conjuntos e sua completa organização textual e terminológica.

A BNCC com seus **códigos, tabelas e divisões** etárias esdrúxulas reduz o dia a dia nas creches e pré-escolas ao cumprimento de metas educacionais que não coadunam com um currículo construído coletivamente e em relação com as culturas infantis. Muito pelo contrário, invisibiliza as relações e interações. (SANTOS; MACEDO, 2021 p.8, grifo nosso)

Cabe acrescentar que a referida “organização em etapas de escolarização da BNCC”, como já enfatizado por Marcia Gobbi (2016), sustenta justamente o caráter etapista de tal determinação, que tanto se fatiga a abandonar e “[...] que fraciona o aprendizado e a construção do conhecimento e, por que não, as crianças em faixas etárias.” (GOBBI, 2016, p. 124). Seria talvez esta a motivação capaz de explicar a escassa exploração das DCNEI por parte das instituições educativas, apesar de seu caráter mandatório, e os seus insuficientes efeitos sobre as práticas educativas. A maior atenção conferida à BNCC parece ser validada justamente pelo vício pedagógico por receitas aplicáveis, segmentações etárias, indicações metodológicas pré-definidas, sem contar a sua maior possibilidade de “beneficiar grupos empresariais que tem na educação pública um mote para auferir lucros” e assim “[...] vender ao Estado a gestão das unidades educacionais, o material pedagógico (apostilas, livros, jogos, softwares, etc.) e a “necessária” formação das/os professores e tudo mais que inventarem (SANTOS; MACEDO, 2021 p.4).

Mottana (2010) enfatiza a urgência de que se administre tudo aquilo que está a disposição docente: incluídas as palavras, os termos e os discursos, para que se reencontrem os procedimentos, as formas e os ritos capazes de emitir o sentido e os sentidos do ato educativo em sua integridade. A partir disso, enquanto não se puder contar com o âmbito macro para demolir as estruturas duráveis dos próprios currículos e encontrar formulações capazes de favorecer as misturas de idades, facilitando os fluxos entre o *Eu*, os *Gestos*, os *Traços*, e os *Espaços* já em sua forma escrita, resta incrementar as práticas reflexivas em âmbito *micro*, através da pausa atenta e ponderativa de cuidado com os conceitos.

5 PARA NÃO CONCLUIR

Os documentos aqui apresentados não foram explorados em suas densidades, devido à extensão da discussão para um artigo científico, entretanto, buscou-se apresentar aspectos potencializadores para o trabalho com a infância, bem como reflexões críticas acerca de elementos muitas vezes incorporados sem a real compreensão de seus significados.

A proposta de pensar sobre as palavras não quer sustentar o vício da abstração ao qual comumente estamos submetidos (DUARTE JR, 2010), mas colocar em pauta a possibilidade de que se teçam alianças com as palavras, para a construção de um fazer pedagógico comprometido com a criação de cenários e contextos que dêem voz e o devido valor às manifestações expressivas e criativas das crianças pequenas. Pode-se dizer que a reflexão atenta diante das palavras e dos conceitos curriculares, nos termos trazidos por Nosari (2017) é representativa da produção de uma espécie de compromisso com o mundo e de responsabilidade com aquilo que a educação poderia ou deveria se tornar.

Se os currículos têm a ver com aquilo que se faz com as palavras, torna-se obrigatório interrogar-se também sobre o que se entende sobre elas, o que movimentam e como responsabilizam a prática docente crítica e criativamente, o que exige atitudes que vão contra as formas habituais de relacionar-se com a realidade e com as próprias palavras.

Diante da característica praticidade às quais estão submetidos os sujeitos sociais, que promove a deseducação e a regressão de nossa capacidade perceptiva diante das coisas, e que desencoraja qualquer possibilidade de cultivar a postura reflexiva como o próprio modo de estar no mundo. Reforça-se, portanto, a emergência por profissionais que estejam pensando o currículo enquanto um posicionamento que esteja favor da infância, e de toda sua potencia transformadora, criadora, brincante, investigativa e aberta à produção de marcas culturais que tragam novos formatos de ser, sentir e estar em um mundo tão cheio de possibilidades.

Assim, as discussões aqui tratadas, demonstram que o fazer pedagógico transforma-se à medida que coloca em xeque a compreensão dos/as educadores/as em relação aos conceitos envolvidos na educação das crianças pequenas, através do trabalho constantemente engajado com a experimentação direta da ação do pensar. Demonstra-se que os conceitos dos currículos prescritos e a sua transferência para o campo prático comunicam e manifestam um caminho intencional e dialético, pois são ao mesmo tempo configurantes, mas também socialmente configurados, em um fluxo de movimentação

exterior, mas também interno, e que exige que o profissional *veja*, mas também *se veja* na mudança (NOSARI, 2017).

Romper com a visão universal e cristalizada da criança e das expectativas sobre o que ela pode aprender parece urgente e necessário, assim como rever os processos de elaboração de propostas curriculares que estejam comprometidos com as crianças plurais e concretas, considerando suas inteirezas e potencialidades. Em consonância com Rinaldi (2012, p.104) acredita que “o potencial de uma criança é impedido quando o objetivo final de sua aprendizagem é previamente formulado”.

O currículo vivido resultada materialização das ideias e no ato político de debruçar-se sobre os conceitos que dominam os documentos oficiais entendendo que esses podem ser assim quebrados, conectados, desenvolvidos e reconstruídos, afastando-se de definições apressadas, viciadas na busca por caminhos e prescrições rígidas e por uma pedagogia escolarizadora, adulta e fragmentaria. O currículo nesse sentido configura-se como um potencial recurso de reflexão entre pessoas que pertencem ao mesmo campo profissional e que possuem um objetivo comum, criando todos os dias formas de educação e experiências que estão construindo e gerando significados. A ideia de aprendizagem e de conhecimento concebidas na esfera da totalidade, e não da compartimentalização da experiência de vida, exigem que se revejam os valores resistentes, duráveis e duramente transformáveis da cultura pedagógica.

Neste artigo, buscou-se demonstrar que acessar a complexidade dos conceitos conduz a um encontro intencional com as ideias, graças ao esforço e a abertura do caminho percorrido na tentativa de descrevê-las e ter, através deste esforço, a grande riqueza de ter uma infinidade de coisas pensadas para si (REGINA, 2006).

Segundo Bondioli e Savio (2018), o currículo na faixa 0-6 refere-se ao caminho da intencionalidade, revelado pela capacidade de construir hipóteses, fazer previsões e caracterizado por uma ação que exige flexibilidade, responsabilidade e reflexividade, que diz respeito a todos/as aqueles/as que compõem o fazer educativo e aqueles que o nomeiam. Portanto, intencionalidade, ponto central do processo educativo (BERTOLINI, 1998), diz respeito ao mais profundo sentido de responsabilidade em relação aos contextos educativos que tem sido construído para as crianças.

É preciso um forte compromisso, em âmbito universitário e institucional, para promover uma cultura crítica e reflexiva em relação aos conceitos e às ideias que inspiram o fazer pedagógico e quem sabe um dia, dar impulso à metamorfose dos documentos e suas formas discursivas, para além de suas organizações rígidas, pouco criativas e transformadoras, para que as palavras não terminem por ser rigidamente empobrecidas e

engessadas como foram as instituições de acolhimento para a infância, como foram os corpos e como foram os saberes.

Os bons encontros com as palavras são aqueles que oferecem outras perspectivas e que convidam a tomar uma direção, mesmo que utópica, um objetivo, um caminho que coloca em uma perspectiva diferente, além do senso comum, do hábito, dos cânones, dos vícios e da sensibilidade de massa.

A postura criativa e responsabilizadora em relação à própria prática começam nos conceitos que se escolhem e se acolhem para a atuação profissional, esperando que um dia, talvez os próprios documentos, inspirados pelos próprios valores que carregam, consigam apresentar, agrupar, renomear, talvez essas mesmas palavras em modos mais impactantes e transformadores. A prática reflexiva em relação ao currículo consiste para um/a professor/a em uma experiência de cuidado com os próprios conceitos e, portanto, também com os próprios critérios (REGINA, 2006).

Ocupar-se dos conceitos e das palavras em campo educativo é um dos primeiros atos de cuidado e responsabilidade em relação às crianças. Cuidá-los pode parecer tortuoso e não pretende esclarecê-los, mas como observa a autora, procura rendê-los melhores, enriquecidos, no sentido de compreender que os espaços de ambiguidade entre o currículo prescrito e o currículo experienciado, tem seus fundamentos escondidos por trás do tratamento acautelo das palavras.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Maria Leão de.; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de.; (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 69-82.

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos da infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió v. 8, n. 16, p. 30, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BANDINI Gianfranco. Maestri e alunni: una storia di prevaricazioni e violenze. In: BANDINI, Gianfranco (Org.). **Noi-loro**. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini. Firenze Univerity Press: Firenze, 2010. p. 95-121.

BERTOLINI, Piero. **L'esistere pedagogico**. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Firenze: La Nuova Italia, 1998.

BESOZZI, Elena. Società riflessiva, soggetto riflessivo e identità professionale come narratività. In: COLOMBO, Maddalena. **Riflessività e Creatività nelle professioni educative**: una prospettiva Internazionale. Milano: Vita e pensiero, 2005, p. 35 – 44.

BONDIOLI, Anna. Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In: BONDIOLI, Anna. **La giornata educativa nella scuola dell'Infanzia**. Insegnamenti Pedagogici del Dip. di Filosofia dell' Univ. Di Pavia. Azzano: Edizioni Junior, 1993.

BONDIOLI, Anna. (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, Anna. Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto. **RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil**, vol. 5, n.4, 2018, p. 57-69. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/download/686/666>. Acesso em 06 jan 2022.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Educare l'infanzia**. Temi chiave per i servizi 0-6. Roma: Carocci, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. CNE. **Resolução CEB 1/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em 07 de jan. 2022.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 07 de jan. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: conquistas e desafios. In: OEI. **Reescrevendo a educação**. Propostas para um Brasil Melhor. São Paulo: Ática, 2008. p. 91-104. Disponível em: <http://oei.es/pdfs/reescrevendo.pdf>. Acesso em: 30 de dezembro de 2021.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Beyond quality in early childhood education and care**. Londres: Falmer Press, 1999.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a Educação (do) sensível**. Tese de Doutorado em Educação, FE - Unicamp, Campinas: 2010.

FARIA, Ana Lúcia de. G. A pré-escola como melhoria da qualidade de vida. Pré-escola e confronto: o adulto conhecendo a criança. In: FARIA, Ana Lúcia de. G. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas/SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999, p. 205-221.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 233-246.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como um projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOBBI, M. A. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 8, n. 16, p. 118- 135, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401>. Acesso em 06 jan. 2022.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pró-posições**, vol. 13, n.2 (38), maio/agosto, 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2145/38-artigos-kramers.pdf>. Acesso em 06 de jan 2022.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Ed. Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 de jan. 2022.

LUZ, Iza Rodrigues da. Educação infantil: direito esquecido? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3279>. Acesso em 15 dez 2021.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.(Orgs). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101>. Acesso em 18 de out. 2021.

MOIMÁS, Juliana Xavier. **Base nacional comum curricular para a educação infantil**: uma análise a partir das contribuições da história, da normatividade e da sociologia da infância. Dissertação de mestrado. UNESP, Marília/ SP, 2020.

MOLLO, Gaetano. **La via del senso**. Brescia: La scuola, 2014.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. **Cad. Pesqui.**[online]. vol.41, n.142, 2011, p.142-159. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtfFPvt9ScKpCP6r5W7P/?lang=pt>. Acesso em 18 de out. 2021.

MOTTANA, Paolo. **Eros, Dioniso e altri bambini**. Scorrubande pedagogiche. Milano: Angeli, 2010

MOTTANA, Paolo. Un'educazione fondata sulla restituzione. **Studi sulla formazione**. [online]. Vol.20, n.1, 2017, p.35-42. Disponível em: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20938. Acesso em 07 de jan. 2022.

NOSARI, Sara. **Pedagogia del cambiamento**. Punto di vista, traduzione, successione
Torino: UTET, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz, 2010. p. 1-14. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=6674&Itemid.

Acesso em: 18 out. 2021.

OSTETTO, Luciana E. “Mas as crianças gostam!”: Ou sobre gostos e repertórios musicais”. In: OSTETTO, L.E.; LEITE, M.I. (Orgs.) **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, p. 41-60, 2004.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REGINA, Luciana. **Pazienza**. Milano: Mursia, 2014.

REGINA, Luciana. **Consulenza filosofica**: un fare che è pensare. Milano: Unicopli, 2006.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G.(Orgs.). **As cem linguagens da criança**. V.2. Porto Alegre: Penso, 2016, p.235-247.

ROCHA, Eloísa A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.15, n.28, p.21-33, jul/dez 1997.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. BNCC para Educação Infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p1-14>. Acesso em: 18 dez. 2021.