

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO:

Políticas e práticas

Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN)
denisemcl@terra.com.br

Elaine Luciana Silva Sobral (SMEB/CM/RN)
sobral.elaine@gmail.com

RESUMO

O presente texto pretende discutir os modos como os principais documentos das políticas curriculares nacionais têm abordado as especificidades curriculares para a educação infantil, o que propõem como experiências a serem propiciadas às crianças. Consideramos que os estudos no campo científico, juntamente às reivindicações de alguns movimentos sociais, vêm se constituindo, historicamente, como fundamento ou força propulsora para a construção do discurso oficial e elaboração de documentos oficiais que perspectivam nortear as práticas. Com efeito, a trajetória de elaboração das políticas curriculares nacionais específicas para a educação de crianças pequenas deixa entrever estreitas articulações entre as iniciativas do Ministério da Educação e a participação de professores e pesquisadores atuantes na área. Mas, em que pese a relevância dessas elaborações para as discussões e definições de orientações para o trabalho nas instituições de Educação Infantil, nossas análises apontam (LOPES; SOBRAL, 2012) que as significações oficializadas como instrumentos/fundamentos para a construção de propostas e práticas pedagógicas de instituições e profissionais que atuam, concreta e cotidianamente com as crianças, carecem, ainda, de precisão e objetivação.

Palavras-chave: Educação infantil; Currículo; Políticas educacionais.

DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n11p75

*A gente examinava a racha dura das lagartixas
Só para brincar de ciência.
[...] Não era mister de ser versado em Darwin pra se saber que os
carrapichos não pregam no vento...
(Manoel de Barros, 2010).*

Currículo na/para a Educação Infantil - percursos de (in)definições

Brincar de “ciência”? Experiências com lagartixas? Ideias sobre relações entre carrapichos e vento? Manoel de Barros nos fala de feitos de crianças sobre e no mundo como modos de conhecê-lo e, ao mesmo tempo, nele deixar suas marcas de criança; de viver a infância, de experimentar e experimentar-se. A poesia nos interroga: que experiências são vivenciadas pelas crianças em seus diferentes contextos de vida? A partir dela, nos interrogamos: que experiências são possibilitadas às crianças nas creches e pré-escolas? O que aprendem com tais experiências? O que precisam aprender para se desenvolverem integral e singularmente como pessoas? Como são concebidos conhecimentos e experiências nos documentos que se propõem a referenciar e/ou fornecer diretrizes para a organização das práticas educativas nas instituições de educação infantil?

Em nossas reflexões assumimos uma concepção de currículo como organização dos processos institucionais educacionais/escolares em que a prática pedagógica tem centralidade como mediadora entre os sujeitos e as práticas da cultura, numa perspectiva de práxis, não disciplinar ou conteudista. Desse modo, tanto os objetivos, quanto as modalidades organizativas dos processos e práticas vivenciados nas instituições por docentes e discentes com a diversidade cultural são fundamentais (MOREIRA, 2001). Nesses termos, a organização curricular não se reduz à prescrição, mas assume o caráter de uma necessária contextualização e articulação entre o que se propõe e o que se materializa nas relações entre os sujeitos – professores e crianças – e o conhecimento ou as experiências vividas – seus objetivos, conteúdos, condições de realização e possíveis desdobramentos. É preciso registrar que concepções curriculares, embora reconhecidas como centrais nas discussões sobre a educação, envolvem embates, disputas.

No âmbito da Educação Infantil em nosso país, embora as instituições já existissem há mais de um século, e funcionassem com suas práticas e seus modos próprios de organização, a necessidade de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, um currículo para essa etapa educacional emerge, no Brasil, entre o final da década de

Debates em Educação

1970 e início dos anos de 1980, inicialmente para o segmento compreendido como pré-escola e, posteriormente, para a creche. É quando se acirram os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. Esse movimento consiste em uma resposta às práticas assistencialistas disseminadas em grande parte das instituições, resultantes das condições socioeconômicas do país, que tem na marginalização da infância uma de suas mais sérias consequências [...]. (BRASIL, 1996).

No contexto dessa discussão podemos citar estudos como os de Jobim e Souza (1984), Kramer (1986) e Abramovay e Kramer (1987) em que são discutidas, a partir da definição de uma função pedagógica para a educação infantil, orientações práticas para o trabalho pedagógico, envolvendo objetivos e atividades. De modo semelhante, o estudo de Assis (1987) propõe princípios para elaboração de propostas curriculares para a educação pré-escolar enfatizando a necessidade de se pensar, a partir da concepção acerca da função da escola para crianças, o que, para que e como elas aprendem.

Posteriormente, proposições como as de Amorim (1986), Machado (1991), Deheinzelin (1994) e Kramer (2003; 2005), apresentam alternativas para a organização curricular das instituições denominadas de pré-escolares. Tais produções se situam como oposição e enfrentamento às práticas de cunho marcadamente compensatório e assistencialista vigentes naquele contexto. Essas iniciativas, entretanto, sofreram críticas por, supostamente, oferecerem para a instituição de currículos “prontos” e “conteudistas” para crianças pequenas, abrindo espaço a uma escolarização precoce.

Ao lado dessas produções, as políticas curriculares para a Educação Infantil ganham corpo, em nosso país, no contexto que antecedeu à Constituição de 1988. As discussões desenvolvidas à época são sintetizadas em texto de Kramer publicado ainda em 1986, sob o título “O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate”. A autora coloca a pré-escola como direito da criança brasileira a ser garantido na Constituinte e enfatiza a necessidade de que o trabalho nas instituições seja de creche ou pré-escola “[...] tenha, não só um caráter assistencial, como também educativo” (KRAMER, 1986, p. 50).

Debates em Educação

Incorporando parte das reivindicações, a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208, define a Educação Infantil como dever do Estado, sendo responsabilidade da esfera federal a coordenação e definição de normas gerais para essa etapa educativa, cabendo às esferas estadual e municipal a coordenação e execução dos programas educacionais, e à população, por meio de organizações representativas, a participação na formulação de políticas e no controle social das ações governamentais. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Essas definições são reiteradas e detalhadas no O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Nesse contexto, é criada a Coordenação Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação – COEDI/MEC, com o objetivo de articular essa etapa e com as seguintes tarefas: subsidiar a formulação da política nacional de educação infantil e prestar assistência técnica aos estados e municípios no desenvolvimento de seus programas educacionais.

Entre as diversas e importantes ações desenvolvidas por esta Coordenação, podemos citar o projeto de educação por multimeios produzido mediante convênio entre a Fundação Roberto Marinho e o MEC para capacitação de professores da pré-escola. O material, organizado em dois volumes – Professor da Pré-escola I e II – produzido sob a coordenação das professoras Monique Deheinzelin e Zelia Vitória Cavalcanti Lima (BRASIL, 1990a), apresenta elementos que visavam subsidiar, naquele contexto, a organização da prática pedagógica na educação infantil. Com tal finalidade destacava, de modo semelhante aos estudos teóricos citados anteriormente, eixos de conhecimento como linguagem oral e escrita, música e dança, expressão artística, ciências, jogos e brincadeiras, aritmética, entre outros.

Esse modo de organizar o currículo, ou seja, as experiências a serem vivenciadas pelas crianças, a partir de “eixos de conhecimento” permanece fortemente nas políticas curriculares da década de 1990, sendo alvo de críticas e debates a partir de estudos que, fundados numa concepção de criança como sujeito que produz cultura, cuja marca essencial é a ludicidade e cujo modo radical de relacionar-se com o mundo é a brincadeira, se propõem a repensar essa lógica considerada “escolarizante”

Debates em Educação

e, em seu lugar, estabelecer novas modalidades organizativas do currículo nessa etapa que têm a brincadeira como centro das interações e das atividades pedagógicas.

No início da década de 1990, examinando os trabalhos coordenados, encomendados e publicados¹ pela COEDI/MEC entre 1994 e 1996, identificamos as orientações para o funcionamento das creches e pré-escolas, considerando as especificidades de um currículo para a educação infantil. Situamos que esse conjunto de documentos e ações marcam o início de uma Política Nacional para Educação Infantil, que se caracteriza, naquele contexto, por seu caráter democrático de consulta às redes de ensino/assistência e aos pesquisadores da área. Tais documentos, no contexto de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, retomam a discussão em relação às dicotomias referentes à função social desta etapa educativa, ampliando o debate acerca da expansão do atendimento numa perspectiva de qualidade.

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994,) mediante consultoria a educadores eminentes na área como Euclides Redin, Fúlvia Rosemberg e Vital Didonet, fundamenta-se nos princípios constitucionais e reitera que a educação infantil deve ser oferecida em complementação à ação da família, cumprindo duas funções indissociáveis: cuidar e educar. Para tanto, deve

[...] proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (BRASIL, 1994, p. 15).

O documento define como objetivos imediatos a serem alcançados: a expansão de vagas para a criança de zero a seis anos, o fortalecimento da concepção de educação infantil e a melhoria da qualidade no atendimento a partir de ações de formação, financiamento e divulgação de estudos na área como fundamento e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares nas instituições e

¹ Trabalhos coordenados, encomendados e publicados pela Coordenação de Educação Infantil - COEDI/MEC entre 1994 e 1996, conhecidos por seu formato de carinhas: Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a), Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996).

Debates em Educação

aponta o desenvolvimento de propostas curriculares específicas para a infância em creches e pré-escolas como um dos aspectos definidores de qualidade do atendimento oferecido pelas instituições. Apresenta como um de seus princípios, que “o currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar” (BRASIL, 1994, p. 15).

Em suas diretrizes pedagógicas, o documento define que sejam implantadas ações sistemáticas e intencionalmente educativas no interior das instituições, o que só pode ser garantido mediante uma proposta pedagógica que se fundamente “numa concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana”. (BRASIL, 1994, p. 16). Nesta perspectiva, o documento orienta três objetivos integrados da educação infantil:

(1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (BRASIL, 1994, p. 16).

Entre as diretrizes propostas orienta ações pedagógicas envolvendo o desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança na interação com o adulto e com outras crianças em oportunidades que:

[...] desafiem o raciocínio e permitam descobrir e elaborar hipóteses; possibilitem o enfrentamento de problemas e a exploração do meio ambiente, físico e social; incorporem a diversidade de expressões culturais; deem espaço para o brincar e valorizem o trabalho cooperativo, considerando os ritmos e particulares de cada criança (BRASIL, 1994, p. 20).

Para o atendimento a tais princípios, concepções e diretrizes, o documento enumera ações a serem efetivadas numa perspectiva de parceria entre os diferentes atores envolvidos na educação infantil. Entre tais ações, prevê o “incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas, especialmente

Debates em Educação

àquelas que visem à promoção da função educativa da creche” (BRASIL, 1994, p. 24), ações essas acompanhadas e avaliadas pelo Ministério da Educação.

Em 1995, o MEC divulga os “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995; 2009), composto por dois textos: “Esta creche respeita a criança – critérios para a unidade creche” e “A política de creche respeita a criança – critérios para políticas e programas de creche”. De acordo com os textos, a creche respeita a criança na medida em que atende aos seus direitos fundamentais: à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, à expressão de seus sentimentos, a uma especial atenção durante o período de adaptação à creche e ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa.

Entre os critérios para políticas e programas de creche, destacamos o que se refere ao reconhecimento de que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos. Para tanto, o documento pontua que deve ser possibilitado às crianças o acesso à produção cultural da humanidade através de meios adequados para promover seu desenvolvimento de forma integral, sem submetê-las a um modelo escolar rígido. Sendo assim, dá relevo especial a brinquedos, livros e outros materiais didáticos adequados.

Na sequência desse movimento de consulta às bases pedagógicas e teóricas da área são produzidos, a partir de análise de propostas pedagógicas das instituições e redes de atendimento, estudos realizados por renomados teóricos como Kishimoto, Oliveira, Machado, Mello e Kramer acerca das conceptualizações relativas a um currículo para a educação de crianças em creches e pré-escolas, o que resultou no documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (BRASIL, 1996). Os textos que o integram sintetizam e atualizam as discussões sobre o tema e põem em relevo a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil no Brasil como imprescindíveis à construção de um projeto educativo para a área,

Debates em Educação

considerando-se as instâncias “das práticas sociais, das políticas públicas e da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a este segmento educacional” (BRASIL, 1996, p. 8).

Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) consolida a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos e preceitua pela primeira vez o conceito de **educação infantil** na legislação, através do Art. 29: “A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Embora afirme uma função educativa das instituições que atendem crianças de zero a seis anos, reitera a utilização dos termos creche e pré-escola mantendo, assim, discriminações históricas e seus desdobramentos práticos.

No contexto pós LDB/96, o que se observa é uma descontinuidade no atendimento a crianças pequenas, principalmente nos anos 1998 e 1999 nos quais se verifica um decréscimo significativo do número de matrículas. O diagnóstico do Plano Nacional de Educação (DIDONET, 2006) atribui essa redução à implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF que contemplou, separadamente, o ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica, o que teve drásticas consequências para o atendimento na Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, com a finalidade de orientar e instrumentalizar os Estados e Municípios no processo de transição das instituições de Educação Infantil do âmbito das Secretarias de Assistência Social para a alçada da Educação, em consonância com as definições da LDB (BRASIL, 1996a) é publicado e distribuído o documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998) que orienta a elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica como um requisito indispensável para a autorização de funcionamento dessas instituições, atribuindo aos Conselhos de Educação, sua normatização, orientação e avaliação.

No segundo volume, no texto “Educação Infantil e Propostas Pedagógicas”, Assis (1998) já apresenta subsídios para a discussão em curso acerca da definição de

Debates em Educação

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e aponta duas tendências polêmicas referentes às finalidades dos programas de Educação Infantil:

- a. ênfase nos aspectos do desenvolvimento da criança, reduzindo suas oportunidades e experiências ao processo de “socialização” e especialização de aptidões em “hábitos e habilidades psicomotoras”, principalmente;
- b. ênfase numa visão de treinamento, mais “escolarizada” de preparação para uma suposta e equivocada “prontidão para alfabetização e o cálculo”, em especial (ASSIS, 1998, p. 70).

Diante desse quadro, propõem que as propostas pedagógicas das instituições possibilitem o acesso a conhecimentos, valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos, num contexto em que cuidados e educação se articulem de forma prazerosa, envolvendo a ludicidade, as brincadeiras espontâneas, os jogos, as danças e cantos, as múltiplas formas de linguagem, criação e movimento e as relações afetivas, contribuindo para uma explicitação das experiências a serem propiciadas.

Em outro texto constante do mesmo documento intitulado “Estrutura e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, Oliveira (1998) ressalta a autonomia das instituições na elaboração de suas propostas, definindo que esta condiciona a estrutura e funcionamento de cada creche e pré-escola, ao orientar:

A forma de intervenção do adulto, o grau de estruturação do conteúdo proposto à criança, a presença de um modelo educativo mais familiar ou mais escolar, a razão adulto-criança defendida, o lugar dado ao jogo, a forma de organização do espaço. Planejá-los envolve uma série de fatores inter-relacionados: as representações sobre a criança pequena, o papel dos professores, outros profissionais e dos pais no processo escolar, as rotinas presentes nas formas de educação escolhidas, os recursos materiais disponíveis incluindo o material pedagógico, e outros (p. 89).

E propõe, por fim, que os ambientes educativos possibilitem a exploração do lúdico e o engajamento das crianças em atividades culturais; valorizem as experiências cotidianas através de diálogos e trocas afetivas e combatam uma pedagogia centrada no professor, dando oportunidades de participação da criança reconhecida como interlocutora inteligente que constrói significados em situações estimulantes. Sugere ainda o trabalho com as linguagens verbais, dramáticas e plásticas desde cedo com as

Debates em Educação

crianças, envolvendo a organização para as crianças e com elas, de variadas atividades culturais, com diferentes materiais e em espaços físicos e rotinas que possibilitem a imersão no mundo da cultura e a construção coletiva de um patrimônio de conhecimentos (OLIVEIRA, 1998).

Ao abordar o espaço físico nas instituições de educação infantil em texto do mesmo documento, Faria destaca que o modo como o ambiente educativo é organizado deve considerar uma intencionalidade educativa que

[...] possibilita superar qualquer resquício escolarizante (centrado na professora, alfabetizante, seriado, com matérias/disciplinas, etc), assistencialista (não confundir com o direito de todos à assistência) e também adultocêntrico, higienista, maternal, discriminatório, preconceituoso, reforçando o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos que é o cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola) (FARIA, 1998, p. 98).

No trecho acima, já podemos entrever as tensões e dilemas que permeiam as orientações consideradas “oficiais” para as instituições e redes educativas. Ao mesmo tempo, foi o referido documento que embasou as discussões e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução CEB nº 01 (BRASIL, 1999) instituídas com o objetivo de nortear, em caráter mandatário, a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino, estabelecendo paradigmas para a implementação de programas de cuidado e educação da criança, com qualidade.

As DCNEI (BRASIL, 1999) definem, inicialmente, os princípios norteadores para a qualidade das propostas pedagógicas: Éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum); Políticos (direitos e deveres de cidadania, exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática) e Estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, qualidade de manifestações artísticas e culturais). E o parecer elaborado para a definição da Resolução orienta que

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o

Debates em Educação

provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999, p. 1).

Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 1999).

Mas, antes da instituição das Diretrizes, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998b) que, embora não tivesse caráter compulsório, visava contribuir para a qualificação das propostas curriculares da Educação Infantil, considerando, no entanto, que estas deviam ser, tanto discutidas criticamente pelos atores responsáveis por sua organização e implementação, quanto adequadas às reais necessidades e especificidades de cada instituição e de seu contexto.

Em relação ao RCNEI, cabe destacar as críticas de autores como Rosemberg (2005), Palhares e Martinez (2005), Kuhlmann Jr. (2005), Aquino e Vasconcelos (2005), entre outros, que o veem como um marco de descontinuidade nas publicações oficiais, já que teriam sido desconsiderados os trabalhos que vinham debatendo sobre a educação infantil e discutindo propostas e projetos a partir do conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa.

No contexto de produção do RCNEI, Cerisara (1999/2005) desenvolveu a análise de vinte e seis pareceres, dos duzentos e trinta enviados ao MEC por pesquisadores e educadores da área, contendo posições relativas ao documento antes da publicação de sua versão final. A autora destaca muitas divergências, mesmo entre as críticas feitas ao documento. E conclui que a Educação Infantil, como área, ainda se encontrava em processo de construção/amadurecimento, demarcando a necessidade de reflexão, discussão e produção de conhecimentos sobre as especificidades desta etapa educativa e consequentes definições pedagógico-curriculares.

Entre os aspectos constantes nos pareceres destacamos as críticas à organização do currículo em âmbitos de experiências (importada da proposta espanhola vigente à época) que, ao mesmo tempo, se descaracterizam, na medida em

Debates em Educação

que são propostas áreas de conhecimentos que em muito se aproximam das “disciplinas” que integram os currículos do Ensino Fundamental. Vários pareceres denunciam a escolarização imposta pelo documento às crianças desde sua entrada precoce em creches. Mas, muito divergem em relação às especificidades de currículos e conhecimentos por faixa etária.

Tal como nos pareceres analisados por Cerisara, nas publicações da área também encontramos posições que se contrapõem. Arce (2007) critica o modo desestruturado e espontaneísta como o currículo se apresenta no RCNEI e Barricelli (2007) considera que o documento coopera ainda mais com a falta de clareza nos conteúdos pertinentes ao trabalho com as crianças. Já para Bujes (2002) a concepção de conhecimento como patrimônio cultural e científico universal desqualifica e não contempla outras ordens de saberes. A autora critica, ainda, o modo como esses conhecimentos estão organizados numa ordem e disposição disciplinar e prescritiva.

Assim, diferentes leituras, diferentes sentidos são construídos em relação às proposições do RCNEI. Onde alguns enxergam prescrição e engessamento de práticas, outros veem indefinição, abertura ao espontaneísmo e à improvisação em relação às experiências que as crianças precisam e podem vivenciar no cotidiano das instituições.

Em nossa avaliação, os objetivos definidos no RCNEI (BRASIL, 1998b), como referências a serem discutidas e adaptadas nas propostas de cada contexto institucional, explicitam intenções educativas e orientam sobre o que as crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais dos professores responsáveis. Agrupados por faixa etária (0 a 3 anos e 4 a 6 anos), são definidos conteúdos específicos (na forma de capacidades/procedimentos) de cada área de conhecimento, organizados por blocos: identidade e autonomia, movimento (expressividade, equilíbrio e coordenação), música (o fazer musical, apreciação musical), artes visuais (o fazer artístico, apreciação em artes visuais), linguagem oral e escrita (falar e escutar, práticas de leitura, práticas de escrita), natureza e sociedade (organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar, os lugares e suas paisagens, objetos e processos de transformação, os seres vivos, os fenômenos da natureza), matemática (números e sistema de numeração, grandezas e medidas,

Debates em Educação

espaço e forma). Entendemos que tais proposições, em que pese a organização por áreas de conhecimento, podem informar aos professores, segundo suas possibilidades e condições de utilização do documento, acerca de como organizar as experiências curriculares, escapando, tanto à mera reprodução do que se faz nos níveis posteriores, como ao esvaziamento do cotidiano, tão presente nas instituições.

Com base no conjunto de documentos e discussões produzidos e postos em circulação na década de 1990, podemos reconhecer a necessidade de instituição de uma educação infantil que se diferencie das práticas assistencialistas e compensatórias implementadas nas décadas anteriores, com uma função indissociável de educar e cuidar, considerando que as crianças, em suas especificidades – vulnerabilidade-dependência dos adultos; capacidade e competência humana para interações, aprendizagem, desenvolvimento e produção de cultura; integralidade-globalidade – precisam de intervenções sociais e culturais intencionais e sistemáticas.

Porém, juntamente ao consenso, nos meios educacionais, relativo à indissociabilidade das dimensões de educar e cuidar que constituem a função educativa e pedagógica das instituições de Educação Infantil emergem indefinições ou, em nosso entendimento, falsas dicotomias relativas ao que precisa e pode compor as propostas pedagógicas-curriculares desses estabelecimentos, de modo que se considere as especificidades infantis e, ao mesmo tempo, se distancie de práticas identificadas como “escolarizantes”. O que pode e não pode compor o mundo de experiências das crianças no dia a dia das instituições? A polêmica em torno dessa questão vem se mantendo até a atualidade e se manifesta, tanto em discussões teóricas, quanto nos documentos produzidos a partir da virada do milênio.

A Educação Infantil e o Programa Currículo em Movimento: definições em curso

As metas do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001) relativas à expansão do atendimento e a garantia de qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil são reiteradas e ampliadas em relação às políticas disseminadas no contexto de implementação da LDB. É no contexto de ganhos legais

Debates em Educação

no campo das políticas nacionais – como a inclusão da educação infantil no Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB (BRASIL, 2005), incluindo creches e pré-escolas, resultado de grande mobilização social, bem como políticas de formação e valorização dos profissionais – que são produzidos novos documentos oficiais² pela COEDI com o objetivo de orientar o desenvolvimento de políticas educacionais locais para o alcance da qualidade no atendimento às crianças, o que envolve definições de caráter curricular.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005, p. 17) orientam que cada instituição deve elaborar, implementar e avaliar sua proposta pedagógica a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) com a participação dos professores, explicitando concepções definindo diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, e prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar.

Na perspectiva de estabelecer os requisitos necessários a uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em sintonia com uma das diretrizes já apontadas na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2005), são produzidos “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2006) com o objetivo de estabelecer referências para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Entre os aspectos destacados no documento – gestão e financiamento, formação docente, organização dos espaços e interações entre instituição, família e comunidade – encontram-se as propostas pedagógicas.

O documento ressalta elementos definidores de qualidade a serem observados nas propostas pedagógicas efetivadas ou em construção nas instituições, tais como a observância às DCNEIs de 1999, e ainda aos princípios de participação,

² Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil (BRASIL, 2006a) e os Indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009).

Debates em Educação

compromisso, contextualização, historicidade, unidade (na diversidade), intencionalidade, consistência, coerência, provisoriedade e organização (BRASIL, 2006, p. 34).

Com um caráter mais didático, é produzido o documento “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) que se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da qualidade do trabalho das instituições. Entre as sete dimensões apresentadas como constitutivas da qualidade do trabalho desenvolvido – planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social – ressalta-se o desenvolvimento de propostas curriculares e promoção de experiências enriquecedoras à construção da autonomia e da própria identidade; à relação com o ambiente natural e social e com o próprio corpo; ao desenvolvimento de diferentes linguagens gráficas, plásticas, simbólicas, musicais e corporais. (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, a educação das crianças pequenas também sofreu alterações em sua conformação legal como consequência, tanto da Lei nº 11.114/2005, que amplia o Ensino Fundamental obrigatório para nove anos de duração, e da Lei nº 11.274/2006 segundo a qual as crianças com seis anos completos até o início do ano letivo passam a frequentar o 1º ano daquele segmento, como da Emenda Constitucional 59/2009 que alterou a obrigatoriedade escolar para o período de 4 a 17 anos, englobando a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

Esse contexto legal fomenta ainda mais o debate e as preocupações em torno das especificidades do trabalho na pré-escola, das necessidades de diálogo entre educação infantil e ensino fundamental e, portanto, das definições curriculares.

Para Campos (2009) a nova legislação põe em questão o direito à educação infantil em creches, pois não anima a oferta e a melhoria na qualidade do atendimento, assim como, também não garante o direito à educação de qualidade para as crianças a partir dos quatro anos de idade, pois a mudança legal precisa

Debates em Educação

urgentemente ser acompanhada de políticas e intervenções na organização e na gestão das redes educacionais em todo país. Segundo a autora

O direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento. Em cada faixa etária, as condições necessárias que devem estar presentes na creche, na pré-escola e na escola são diversas: a proporção adulto/criança, arrumação dos ambientes, as necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos (pp. 13-14).

Sobre isso, Nascimento (2011, p. 205) também questiona qual pré-escola que está sendo universalizada: “Aquela que antecipa o ensino fundamental? Ou a que atende as características e necessidades das crianças, por meio de projetos nos quais elas são protagonistas das aprendizagens?”.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) defendem um diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, também considerando que o modelo escolar que contraditoriamente é trazido para a educação infantil, também é inadequado para o ensino fundamental. Desse modo, uma interlocução poderia fazer um movimento contrário:

A educação infantil, com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem (s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos etc., e com seu sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, tem muito a contribuir no diálogo com o ensino fundamental (p. 71).

Compreendemos que as práticas, saberes, experiências e propostas pedagógicas no campo da educação infantil ainda estão em processos de construção e discussão. Segundo Campos (2011), não há um modelo único de projeto pedagógico que garanta a qualidade em educação infantil. É necessário que os conhecimentos teóricos e metodológicos sejam acessíveis aos professores numa perspectiva dialógica. Para a autora:

Debates em Educação

Há um conhecimento maior sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena. Ela aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados; a brincadeira é a forma de expressão e criação por excelência, o vínculo com adultos é fundamental, mas não precisa ser um só. Há orientações que a pedagogia deveria adotar, ao propor currículos, programas e formas de organização. E espaços e rotinas que não favorecem a brincadeira, não permitem que bebês interajam entre si e com os adultos, impedem o movimento e a expressão, não promovem a ampliação do conhecimento, então a qualidade da instituição é baixa. É urgente desenvolver traduções práticas sob esses critérios, abertos à contribuição de professores, famílias e às próprias crianças. Deixada à própria sorte, a maioria dos educadores não tem condições de fazer essa tradução (p. 203).

É neste contexto, que inserimos nossas preocupações e indagações relativas a conhecimento e currículo para a educação infantil. Frente a essa trajetória histórica e legal, a educação infantil ainda busca formalizar sua identidade nas práticas cotidianas das instituições. É, pois, desta perspectiva, que nos propomos a analisar as políticas curriculares nacionais no âmbito do Programa Currículo em Movimento, na tentativa de compreender como as (in)definições relativas aos conhecimentos que constituem currículos podem comprometer o diálogo com as práticas cotidianas.

O Programa Currículo em Movimento³ está sendo desenvolvido pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Entre seus objetivos, encontra-se a identificação e análise de propostas pedagógicas para “a organização curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais”, bem como a promoção de “debate nacional sobre o currículo da Educação Básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional”. (BRASIL, 2009a).

³ Estrutura Organizacional do Programa: Comitê Gestor do Programa (Equipe da SEB e consultores da área do currículo); Grupo de Trabalho no âmbito do MEC; Grupos de Trabalho da SEB (Coordenações Gerais de Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio, Membros do CEB/CNE e Colaboradores); Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (Conpeb).

Debates em Educação

Para o alcance de tais objetivos, vem sendo instaurada uma escuta de diferentes representações sociais que fizeram recomendações a serem consideradas na elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Além disso, foi desenvolvido um Projeto de Cooperação Técnica entre MEC e UFRGRS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil, que resultou na publicação de quatro relatórios de pesquisa⁴ sobre as concepções e práticas relativas à organização curricular na educação infantil – investigando, especialmente, a educação da criança de zero a três anos.

A partir dos referidos relatórios de pesquisa, Barbosa (2010) destaca que muitas propostas apenas reproduziam o RCNEI (BRASIL, 1998), enquanto as DCNEI (BRASIL, 1999) eram citadas genericamente nos documentos. Segundo a autora, a análise dos documentos não evidencia uma discussão sobre conhecimento, aprendizagem, ensino e outros. E, ressalta que o desafio, na atualidade, é pensar em como produzir indicações curriculares, já que situa dois extremos identificados nas propostas analisadas:

por um lado, uma concepção aberta, apontando apenas para os princípios curriculares e, por outro, uma prescrição curricular extremamente fechada, em que os municípios definiam não só qual o conteúdo a ser trabalhado, mas também o *como*, isto é, através de qual metodologia e, em alguns casos, até o *quando* deveria ser ensinado, demonstrando um intenso controle sobre o trabalho docente (p. 15).

A autora menciona ainda que 44% dos currículos utilizam como referência o modelo das disciplinas do ensino fundamental, explicitadas mediante listas de conteúdos e respectivas atividades e critica a antecipação da escolaridade, questionando-se acerca de como é possível um currículo para crianças bem pequenas, sobre as funções específicas da escola de educação infantil e das possibilidades de promoção de conhecimento nesses espaços.

⁴ Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009b); Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2009c); A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira (BRASIL, 2009d); Contribuições do movimento Inter fóruns de educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2009e).

Debates em Educação

No contexto das referidas pesquisas, o documento “Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares” (BARBOSA, 2009) considera que a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisa estar presente nos objetivos, finalidades, organização e práticas cotidianas dos estabelecimentos educacionais. Para tanto, ressalta ser preciso priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos de modos mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar.

A autora propõe um “currículo em ação”, onde há lugar para a ludicidade, tempo para a construção de cultura de pares, espaço para o encontro e interlocução entre as crianças e os professores, tendo como base a articulação de princípios educativos, considerando os conhecimentos explícitos e o que está oculto nas práticas cotidianas. Ms, ao mesmo em que propõe um currículo compreendido como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano, ressalta que um currículo não pode ser previamente definido, só pode ser narrado, pois acontece no tempo da ação, emerge do encontro entre famílias, crianças e docentes. Ainda assim, reconhece que

A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado (BARBOSA, 2009, p. 57).

No referido documento, a autora define como campos de aprendizagem das crianças na educação infantil as práticas sociais e as linguagens, onde as práticas sociais são composições de linguagens e estas são saberes da ação

simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares (BARBOSA, 2009, pp. 84-85).

Debates em Educação

Nessa perspectiva, a autora propõe um currículo orientado pelas e nas ações cotidianas, no qual os conhecimentos ensinados e aprendidos nas práticas sociais da cultura que se constituem em diferentes linguagens.

De outra parte, marcando significativas diferenças conceituais, com a responsabilidade de considerar as produções, recomendações e ações já efetivadas no âmbito do Programa Currículo em Movimento, Kramer (2009), elaborou o documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil” (KRAMER, 2009), encomendado pelo Conselho Nacional de Educação e considerado como texto referência para elaboração das novas Diretrizes.

Entre outras definições, esses subsídios apontam que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar o direito das crianças à apropriação e construção dos conhecimentos e a ampliação do universo cultural, considerando “o currículo como conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana” (KRAMER, 2009, pp. 23-24). A linguagem e a brincadeira são definidas, nesse documento, como elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos que, por sua vez, são apresentados em eixos organizadores das experiências de aprendizagem:

- As crianças, o cuidado e o conhecimento de si e do outro: experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito/consideração pelos ritmos, desejos e necessidades do corpo; planejamento e organização pessoal, de saúde, cuidado e autocuidado.
- As crianças e o conhecimento do outro e do mundo social: experiências sócio-afetivas, de planejamento, organização pessoal e social; cuidado com o coletivo; experiências que despertem a curiosidade acerca do mundo social e que levem a conhecer, produzir e inserir-se na cultura.
- As crianças e a Arte: experiências estéticas e expressivas com a música, artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura.
- As crianças, a leitura e a escrita: experiências de narrativa, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Debates em Educação

- As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.
- As crianças e a natureza: experiências que possibilitem o contato, o conhecimento, o cuidado (a preservação) da biodiversidade e a sustentabilidade da vida na Terra (KRAMER, 2009, p. 24).

A autora defende a ideia de romper com a lógica da fragmentação dos conhecimentos em campos disciplinares e com a dissociação entre práticas de educação e cuidado, no entanto agrupa as experiências em eixos de saberes e conhecimentos de modo que, mesmo tendo a criança como centro das definições curriculares, aproximando-se dos eixos de conhecimentos propostos no RCNEI (BRASIL, 1998b).

Nesse contexto de discussão foram aprovadas pelo Parecer CNE/SEB 20/2009⁵ e pela Resolução nº 5/2009 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Uma análise dos dois documentos – Parecer e Resolução – possibilita constatar lacunas entre suas proposições que podem acarretar prejuízos para a qualidade na educação de crianças pequenas em nosso país, dentre as quais destacamos a não definição da proporção entre a quantidade de crianças atendidas e a quantidade de professores em cada turma, bem como a falta de uma ênfase maior em relação à necessidade de considerar, no planejamento curricular, as especificidades dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, definidas no Parecer em consonância com as ideias de Barbosa (2009) e Kramer (2009). Ao nosso ver, os bebês permanecem quase invisíveis nas orientações apresentadas na Resolução (BRASIL, 2009g), o que deixa os professores e demais profissionais das instituições sem orientações mais precisas.

A nova Resolução (BRASIL, 2009g) retoma os princípios éticos, políticos e estéticos a serem respeitados nas propostas pedagógicas definidos anteriormente (BRASIL, 1999) e define uma perspectiva de currículo enquanto ações em curso, conjunto de práticas vividas pelos sujeitos envolvidos na instituição, com uma intencionalidade explícita: a de propiciar o desenvolvimento integral das crianças,

⁵ O texto do Parecer esclarece que incorpora as contribuições apresentadas em audiências, debates e reuniões regionais de entidades, grupos de pesquisa, Conselhos, Ministério Público, sindicatos, secretarias e conselhos municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais.

Debates em Educação

considerando uma articulação e, ao mesmo tempo, ampliação de experiências, saberes e conhecimentos próprios aos contextos culturais de vida das crianças com os conhecimentos e saberes que compõem o patrimônio cultural da sociedade. Aponta-se, portanto, a necessidade de as práticas pedagógicas serem organizadas de modo a propiciarem, efetivamente, avanços nas experiências e conhecimentos das crianças. Para que tal efetivação se concretize, o documento aponta a necessidade de que o trabalho seja estruturado em uma proposta pedagógica, definida como um

[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborada num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.
[...] com objetivo de 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 (idem, p. 2).

Tais definições se aproximam das ideias de Kramer (2009) e Barbosa (2009) ao apontarem a brincadeira e as linguagens como articuladores dos processos de ampliação de conhecimentos e saberes, ao mesmo tempo em que se distanciam ao definirem, como eixos norteadores das propostas curriculares, apenas as interações e a brincadeira, não dando a mesma relevância e lugar às linguagens. Estas, embora citadas e destacadas, podem ser identificadas/localizadas, assim como os conhecimentos e saberes, “dentro” das experiências, o que indica a assunção, no documento, de uma perspectiva curricular orientada por experiências, cujas escolhas em relação ao que e como serão desenvolvidas são da responsabilidade, segundo orientações da Resolução, de cada instituição e de seus profissionais. Nos termos do texto “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (BRASIL, 2009g, p. 4).

A resolução propõe, no entanto, conjuntos-campos de experiências que se aproximam daquelas descritas por Kramer (2009) e organizadas, por sua vez, em eixos

Debates em Educação

de saberes e conhecimentos, semelhantes, inclusive, com as proposições dos eixos de conhecimentos do RCNEI (BRASIL, 1998b), conforme já apontamos.

O currículo orientado por campos de experiências, distanciando-se das definições anteriores das políticas curriculares, é apontado no documento de forma que pode possibilitar interpretações equivocadas ou mesmo contraditórias, se forem relacionadas aos eixos de conhecimentos propostos pelo RCNEI, uma vez que é esse documento que ficou mais conhecido pelos professores devido sua ampla distribuição e propagação em cursos de formação continuada.

Entendemos que um currículo por experiência se ancora, principalmente, nas teorizações de Dewey (2002) em textos publicados desde 1902 como, por exemplo, “A criança e o currículo”, e considera que as experiências são plurais, globais e se relacionam aos contextos da vida cotidiana, não podendo ser confundidas, inclusive, com projetos de trabalho. No entanto, defendemos que para um professor planejar situações e intervenções envolvendo experiências, ele precisa de conhecimento aprofundado sobre os conteúdos ou objetos de aprendizagem e de seus processos de produção e transformação em áreas específicas de estudo ou campos disciplinares.

Podemos identificar no contexto das atuais políticas curriculares nacionais, o que Haddad (2010, p. 433) identifica como uma abordagem de currículo, na qual “todas as áreas de desenvolvimento são trabalhadas através da brincadeira e amplo projeto de trabalho que encorajam a aprendizagem ativa e as múltiplas experiências nos maiores domínios de desenvolvimento”. No entanto, nos preocupamos com as condições objetivas de materialização dessas experiências educativas nas instituições mediante as concepções dos professores relativas a conhecimento e currículo na/para educação infantil.

Essa preocupação vai ao encontro de pesquisas nacionais (BRASIL 1996; 2009b), e estudos como os de Ostetto (2007) e Barbosa (2010) que apontam o caráter difuso das modalidades organizativas do cotidiano das crianças, ou seja, dos modos de estruturação do “currículo” – compreendido como o conjunto de vivências propiciadas na e pela instituição educacional. Segundo tais estudos, as instituições organizam as atividades, marcadamente, por datas comemorativas, pelo que se identifica como

Debates em Educação

“áreas de desenvolvimento”, por listas de atividades, por áreas de conhecimento (disciplinas), por “temas de pesquisa”, “temas geradores” e/ou “projetos de trabalho” e, ainda, acrescentamos, por momentos da rotina, entre outros.

Registramos que esses modos de compreender e desenvolver o currículo não são excludentes, mas, coexistentes nas instituições, com maior ou menor intensidade. Seu desenvolvimento vincula-se, tanto aos sentidos atribuídos pelos profissionais responsáveis, à criança, à aprendizagem, à educação e à organização curricular, como também às suas condições de trabalho e de formação, em que tais sentidos se constituem, se transformam, se consolidam, condições essas definidas também no jogo das relações em que são produzidos conhecimentos que são difundidos socialmente, bem como as políticas públicas – que assumem ou negam esses conhecimentos – e seus desdobramentos nas práticas das instituições.

Compreendemos que ainda persistem (in)definições relativas a currículo na/para educação infantil, mesmo compreendendo que as orientações normativas não devem comprometer a autonomia das instituições para elaborar seus projetos pedagógicos com a participação da comunidade educativa, consideramos a dificuldade legítima de professores e outros sujeitos da prática em definir o que os bebês (crianças de zero a aproximadamente dezoito meses), bem como as crianças de dezoito meses a aproximadamente três anos e onze meses e as crianças de quatro a cinco anos⁶ podem e precisam aprender para se desenvolver de forma integral considerando suas especificidades.

Podemos ainda situar que, nessa direção, atendendo à determinação legal da resolução aprovada, a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI/SEB/MEC elabora orientações curriculares para implementação das diretrizes. São publicados textos⁷ com consultoria técnica especializada sobre diferentes eixos e experiências da

⁶ Divisão etária feita por Kramer (2009) e Barbosa (2009) em seus textos.

⁷ O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? - Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; As especificidades da ação pedagógica com os bebês - Maria Carmen Silveira Barbosa; Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil - Tizuko Morchida Kishimoto; Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil - Iza Rodrigues da Luz; Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde - Damaris Gomes Maranhão; Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil - Márcia Gobbi; A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância - Mônica Correia Baptista; As

Debates em Educação

educação infantil e disponibilizados em 2010 para consulta pública. Os textos que compõem essas orientações são apresentados no I Seminário Nacional do Currículo em Movimento com o objetivo de estabelecer o diálogo das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil com os professores.

No entanto, não podemos deixar de observar que essas orientações deixam marcas de imprecisões e polêmicas nas (in)definições curriculares, na medida em que os textos produzidos e disponibilizados apresentam a mesma lógica fragmentada dos eixos de conhecimentos – linguagem escrita, matemática, ciências, entre outros – tão contestada nos últimos documentos publicados, deixando os professores e outros profissionais responsáveis pela organização curricular das crianças entregues às suas próprias condições – desiguais – de elaboração.

Dessa forma, mesmo entendendo a dificuldade que envolve a produção de orientações curriculares que considerem as especificidades dos contextos e a autonomia dos sujeitos responsáveis por seu planejamento e implementação, bem como a necessária intencionalidade das experiências a serem propiciadas às crianças na Educação Infantil; e mesmo assumindo que as aprendizagens não são linearmente correspondentes a objetivos pré-definidos e nem similares para todos os aprendizes, compreendemos que é preciso avançar na discussão e definição mais precisa em relação ao que fazer no dia a dia junto às crianças, de modo a construir referências mais objetivas e acessíveis aos professores. Ou, de outra parte, que tais definições se façam objeto de programas de formação continuada garantida a todos os que atuam nas instituições de educação infantil.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 27 – 38.
- AMORIM, Marília. **Atirei o pau no gato – a pré-escola em serviço**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas - Priscila Monteiro; Crianças da natureza - Léa Tiriba; Orientações curriculares para a Educação Infantil no Campo - Ana Paula Soares da Silva; Avaliações e transições na Educação Infantil - Hilda Micarello.

Debates em Educação

- ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino com eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DPpA, 2005.
- ASSIS, Regina. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação de criança de classes populares. **Cadernos Cedex**. 2. São Paulo: Cortez, 1987, p. 67 – 95.
- _____. Educação Infantil e Propostas Pedagógicas. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmem S, et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BARRICELLI, Ermelinda Maria. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil. 2007. 1v. 254p. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p
- _____. Assembléia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 13 de Julho de 1990. 126 p.
- _____. Ministério de Educação. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1994.
- _____. Ministério de Educação. COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1994a.
- _____. Ministério de Educação. COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1995.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.
- _____. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.º 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996a. 68 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998.
- _____. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer CEB 22/98. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 1998a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998b. 3v.
- _____. Resolução CEB 1/99. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

Debates em Educação

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB: 2006. (2v)
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.
- _____. MEC. **Indicadores de qualidade da educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- _____. MEC. SEB. **Programa Currículo em Movimento**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- _____. MEC. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa - Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. BRASÍLIA, 2009b.
- _____. MEC. SEB. UFRGS. **Relatório de pesquisa. Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009c.
- _____. MEC. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa. A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC. SEB. UFRGS, 2009d.
- _____. MEC. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa – Contribuições do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. BRASÍLIA, 2009e.
- _____. MEC. CNE. CEB. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 20/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2009f, Seção 1, p. 14.
- _____. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009g.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAMPOS, Maria Malta. **Dimensões Práticas**. Entrevista concedida à Revista Educação. Educação Infantil. N. 1. Setembro, 2011. São Paulo: Editora Segmento, 2011.
- CAMPOS, Maria Malta. **Revista Educação. Edição Especial Educação Infantil**. São Paulo: Editora Segmento, 2009.
- CERISARA, Ana Beatriz. **A produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular nacional da Educação Infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Maria Silveira. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62). – 1ª edição 1999.
- DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer – uma proposta curricular de educação infantil**. – 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (1ª edição: 1994).
- DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

Debates em Educação

- DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação – PNE**. – 3. ed. – Brasília: Líber livro, 2006.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico nas Instituições de Educação Infantil. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998.
- HADDAD, Lenira. **Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil**. In.: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.] *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632p. – (Coleção Didática e prática de ensino). Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.PDF. Acesso em maio de 2011.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Pré-escola: em busca de suas funções. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, setembro de 1984. (74-76).
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. (Primeira Edição 1982).
- KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola pública: contribuições para o debate. **Cadernos de Pesquisa**. v. 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1986. (77-78).
- _____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. et al. (Consultoria). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Brasília: MEC. SEB, 2009.
- KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira. (Org.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. – 5. ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2005. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62)
- LOPES, Denise Maria de Carvalho. Brincos: linguagem, brincadeira e educação de crianças. In: JALLES, Antonia Fernanda; ARAUJO, Keila Barreto de. (orgs). **Arte e Cultura na Infância**. Natal, RN: EDUFRN, 2011. (Coleção faça e conte).
- MACHADO, Maria Lúcia de A. **A pré-escola é não é escola: A busca de um caminho**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991
- MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In COSTA, Marisa V. (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. – 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.11-32.
- NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedrosa. Dimensões Práticas. Entrevista concedida à Revista Educação. Educação Infantil. N. 1. Setembro, 2011. São Paulo: Editora Segmento, 2011.
- NUNES; CORSINO; DIDONET. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Estrutura e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____ (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. – 6. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2007.
- PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. A educação infantil – uma questão para o debate. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira. (Org.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. – 5. ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2005. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62)
- ROSEMBERG, Fúlvia.. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

Debates em Educação

SOBRAL, Elaine Luciana Silva. Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docentes. 2008. 164f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

_____.; LOPES, Denise M. de Carvalho. Educação Infantil: entre (in)definições oficiais. **Anais do X Colóquio sobre questões Curriculares**/VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. Belo Horizonte: UFMG. 04 a 06 de setembro de 2012.