

OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Maria Carmen Silveira Barbosa
Faculdade de Educação - UFRGS

Prólogo

Este texto procura problematizar alguns dados encontrados numa pesquisa denominada *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil*, realizada no ano de 2009 (BARBOSA,2009). A intenção não é apresentar os dados brutos e/ou as primeiras análises que estão ao alcance de todos no site do MEC, mas, a partir desses dados, levantar questões que parecem pertinentes para qualquer discussão futura sobre *guias curriculares*, isto é, procurar evidenciar o que a pesquisa visibilizou sobre o tema Currículo na Educação Infantil.

A análise inicial dos documentos que foram encaminhados ao grupo de pesquisa a partir de uma solicitação realizada pela UNDIME e coordenação da SEB/MEC aos municípios evidenciou a dificuldade de compor uma amostra com características semelhantes, pois há muita diversidade nos documentos curriculares produzidos no âmbito municipal. Nossa amostra, composta por 48 propostas pedagógicas de municípios com diferentes características, inclui quase todos os estados brasileiros, menos Roraima.

Muitos documentos das Propostas Curriculares apenas reproduziam o *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Essa presença constante nos levou a constatar a capilaridade que esse documento oficial obteve como uma política de governo que não apenas formulou uma proposição curricular, como também apostou na sua ampla divulgação por meio de material escrito e no processo de formação de professores e coordenadores pedagógicos como multiplicadores. Paralelamente aos Referenciais, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, citadas genericamente nos documentos.

Os documentos elaborados pelos municípios apresentaram grande diversidade de denominações e materializaram-se em diferentes suportes: livro, revista, artigo, apresentações de *power point*, plano de estudos para os alunos ou mesmo o PPP de uma escola da rede municipal. Para justificar a ausência de propostas, muitos municípios usaram como argumento a falta de estrutura e recursos humanos das Secretarias Municipais de Educação, bem como a concepção de que as propostas eram documentos *em processo*, isto é, ainda não estavam finalizados. Emergiu também a demanda de assessoria para a elaboração de propostas municipais e para a formação de professores para elaborar os PPP das escolas. Por esses dados, pode-se constatar que ainda não é evidente a importância de se ter uma proposição curricular como uma das políticas públicas de educação infantil.

Sobre as denominações utilizadas nos documentos curriculares

Nos documentos municipais de educação infantil, não é freqüente o uso da palavra currículo. Tendo em vista que o sentido estrito do termo currículo é hegemônico nos sistemas educacionais, para fazer referência à organização curricular, são usadas várias

outras denominações, como proposta político-pedagógica, orientações curriculares, propostas pedagógicas, propostas curriculares, ou seja, expressões mais abrangentes,

Quando se tem como objetivo geral a educação de crianças pequenas em um espaço de vida coletiva não faz sentido ter como elemento curricular central apenas uma das dimensões do vivido no cotidiano da educação infantil, a dimensão do conhecimento científico. Parece que a complexidade dos saberes e conhecimentos contidos no dia a dia de uma escola de educação infantil “não cabe” nas formas reducionistas de currículo. Assim, a opção, no campo da educação infantil, foi a de utilizar expressões mais abrangentes e inclusivas que o termo currículo.

Porém, nos últimos anos, a visão estrita de currículo - limitada aos “conteúdos” pré-selecionados - começou a ser substituída por uma compreensão que procura incluir as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola, tanto aquilo que pode ser considerado como currículo explícito quanto aquilo que não está evidente. Iniciou-se um processo de avaliação de quais eram os conteúdos da cultura escolar que haviam obtido relevância na educação infantil e o questionamento sobre este conhecimento que muitas vezes apenas consolidava versões parciais ou ainda historicamente comprometidas de mundo, ciência, arte. Também se passou a considerar que variáveis como tempo, espaço, materialidades, organização metodológica, agrupamentos fazem parte da consolidação de uma proposta curricular.

Com relação aos marcos legais

No material analisado foi possível constatar que já existe de parte dos municípios a compreensão de que qualquer documento curricular precisa estar relacionado com os documentos legais. Os documentos mais citados foram a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes da Educação Infantil. A presença da Lei Orgânica da Assistência Social evidencia o quanto as Redes municipais ainda tem na assistência uma referência aos seus objetivos.

Também encontramos a efetiva presença de documentos oficiais: RECNEI (50% das propostas), documentos relativos aos direitos das crianças, como a Carta de 1959 e a Convenção de 1989 e, especialmente, os Critérios para atendimento em creches publicados inicialmente em 1995 e recentemente re-editados pelo MEC.

Apesar de ficar constatada a importante vinculação entre proposta pedagógica ou curricular e a legislação ou documentos oficiais, é importante enfatizar que há somente uma apresentação dos elementos legais como referências, geralmente no início dos documentos, mas essas referências não se consolidam quando se realiza a leitura dos documentos em sua totalidade. É relevante observar que nem sempre o texto apresentado como referencial teórico estará em sintonia com as proposições operacionais apresentadas ao longo do documento.

A convenção de 1989 pode trazer para um documento curricular uma série de aportes significativos, entre eles, os temas relacionados ao brincar, a relação entre gêneros, as questões relativas às etnias, à religião, à participação social. Mas esses temas nem sempre estão presentes no desenvolvimento curricular. Apenas o brincar ocupa um lugar de destaque nas propostas lidas, tanto de modo abrangente e como base conceitual, quanto como possibilidade operacional. Uma importante ausência é a do tema da alfabetização: a

controvérsia em torno da questão — alfabetiza-se ou não na educação infantil? — parece ter provocado um silenciamento sobre o tema.

Sobre as finalidades das Propostas curriculares

Quais são os motivos que levam os municípios a escrever suas propostas pedagógicas? Nos documentos lidos, emergem dois aspectos que nos parecem importantes, um da natureza política e outro de natureza educacional.

Do ponto de vista político, os municípios acreditam que um documento da secretaria de educação pode tanto fortalecer as políticas públicas para a infância no município como também construir um espaço para a educação infantil no interior das Secretarias Municipais de Educação.

Do ponto de vista educacional, um documento pode ser importante tanto para propiciar o registro daquilo que vem sendo realizado pela RME quanto para a promoção de referências teóricas que subsidiem a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, provoquem a reflexão dos professores e orientem o trabalho docente.

Um importante elemento que veio à tona em duas das propostas analisadas foi a da importância do processo de construção participativa da proposta curricular, que possibilitou ao município conhecer as demandas da comunidade e, ao mesmo tempo, realizar a qualificação dos docentes no desenvolvimento do processo.

Uma justificativa importante para a existência de um documento curricular é que, em uma instituição do tipo escolar, só existe processo pedagógico se houver intencionalidade — e a intencionalidade somente é conquistada mediante uma proposição curricular explícita. Além dessa explicitação, é fundamental uma formação profissional sólida dos docentes, um olhar sensível e atento do professor e a disposição em oferecer às crianças oportunidades de conhecer aquilo de mais instigante e importante que o mundo apresenta à nossa sensibilidade e racionalidade, em situações que, ao mesmo tempo, as desafiem e as aconchequem.

Das propostas analisadas, 48% usam o termo professor, 10% educador, 38% os dois termos e 4% profissionais da educação, o que parece evidenciar a presença de outros profissionais na educação infantil, além do docente. Os municípios assumem como tarefa a formação pedagógica contínua para todos os profissionais da Educação Infantil.

As propostas apresentam a professora ou o professor como o coordenador do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, atribuindo-lhe preponderantemente os papéis de mediador, parceiro, organizador, observador reflexivo e pesquisador. A pesquisa aponta que estamos vivendo um momento de construção de identidade dos professores de Educação Infantil — o que é significar ser professor de bebês ou de crianças pequenas?

Sobre os referenciais teóricos

A primeira observação a ser feita é sobre as ausências, nos documentos analisados, dos diferentes campos de conhecimento que oferecem as bases conceituais para a compreensão e a realização da educação escolar ou da cultura escolar. Não há evidências de uma discussão sobre o que é conhecimento, pedagogia, docência, didática, aprendizagem, ensino, metodologia e outros. Apenas dois campos são chamados para explicitar a concepção de educação infantil do município: a história e a psicologia. A história,

através da obra de P. Áries, que apresenta uma concepção de infância, e dos estudos de Moisés Kuhlman Jr., que apresenta elementos sobre a história das instituições e concepções de educação infantil no Brasil.

No documentos, a concepção sobre o que é uma escola de educação infantil e qual é o seu papel na sociedade contemporânea não é aprofundada — repetem-se basicamente os documentos legais. Não se explicita também a relação entre uma concepção universal de educação infantil, como aquela apresentada por documentos legais ou oficiais, e o que poderia ser compreendido como a contextualização, o registro local, o diagnóstico e as perspectivas do município para sua rede de educação infantil, tendo em vista o contexto mais próximo.

Os autores do campo da psicologia citados são basicamente os três grandes autores da aprendizagem: L.S. Vygotsky, J. Piaget e H. Wallon. Ora, esses três grandes autores têm em suas obras uma grande contribuição para pensar a educação das crianças pequenas, pois trazem importantes discussões sobre a cultura e a instituição educacional, além de reflexões sobre a aprendizagem. Porém, o que encontramos nos documentos foram simplificações e repetições que enfatizavam não a teoria, mas alguns conceitos isolados, como aprendizagem significativa, sociointeracionista, coconstrução de conhecimento, os estágios e zona de desenvolvimento proximal. Alguns textos citam a importância de se compreender que a aprendizagem está relacionada também à diversidade social, à cultura e à identidade.

Do campo da pedagogia da educação infantil, encontramos principalmente autores nacionais, um dado interessante, tendo em vista os inúmeros livros de autores internacionais traduzidos. São citadas, com maior ênfase, autoras como Sonia Kramer e Zilma M. de Oliveira.

Um conceito teórico evidenciado em 90% das propostas foi o de infância. Centrado principalmente numa concepção histórica, como vimos anteriormente, a infância é compreendida como uma construção histórica e social. A esse conceito amplo são agregadas outras expressões: sujeito de direitos, de acordo especialmente com o ECA; sujeito histórico ou sócio-histórico, vinculado à teoria Vygotskiana; sujeito em desenvolvimento, usada especialmente pela psicologia, com base em teorias do desenvolvimento infantil. Em algumas propostas, emerge ainda a noção de protagonismo das crianças e crianças como produtoras de cultura, com base na sociologia da infância. Essa última vertente aponta que as crianças precisam ser analisadas em suas variáveis sociais — gênero, raça, classe social —, demonstrando a pluralidade de experiências de infância.

Outros dois conceitos teóricos que estão presentes nas discussões curriculares são as teorizações sobre o binômio *cuidar* e *educar*. 88% das propostas enfatizam a sua importância como algo característico de qualquer proposta de educação infantil. Apesar de não termos a possibilidade de trabalhar exaustivamente com o tema, gostaríamos de enfatizar que:

- esse binômio abre um lugar diferenciado para a participação das famílias e comunidades nos projetos educacionais;
- a palavra *educar*, quando se trata da ação educativa com crianças pequenas, se relaciona, principalmente, a temas vinculados à ludicidade e à cultura;
- possibilita assumir temas ligados às ações de higiene, alimentação, descanso, proteção, socialização como elementos de uma proposta curricular;

- há divergências e disputas na compreensão do binômio — alguns enfatizam o cuidado como elemento filosófico, como o ponto central na educação das crianças pequenas; outros reivindicam que são os processos educacionais que marcam esse olhar abrangente.

Sobre o currículo ou orientações curriculares

Como vimos anteriormente, a diversidade de terminologias utilizadas e o privilégio da expressão *proposta curricular para educação infantil* significa adesão às concepções curriculares mais abrangentes, em que as indicações de conhecimentos conceituais e científicos para as crianças é apenas um dos elementos formativos a ser pensado. Entre as concepções identificadas pela pesquisa, talvez uma das mais interessantes tenha sido aquela que conceitualiza o currículo como “intenções, ações e interações presentes no cotidiano”. Ter **intenções** significa afirmar que não há currículo sem haver uma proposição, isto é, algo que diz respeito ao planejamento curricular, como documentos, guias, etc. A referência a **ações** demonstra o quanto a experiência, isto é, aquilo que realmente acontece no encontro entre crianças e adultos no cotidiano da escola, é expressão e consolidação do currículo — algo vivo e presente. Como tal, um currículo exige **interações** entre as pessoas mediadas pelo conhecimento.

Talvez o desafio maior seja pensar no modo de escrever as indicações curriculares. Na pesquisa, encontramos dois extremos: 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.

A ênfase na operacionalização escrita dos documentos curriculares municipais é a de construir listagens de objetivos ou listagens de conteúdos acadêmicos divididos por áreas de conhecimento com indicações para faixas etárias. Assim, se na concepção curricular o que se anuncia é uma visão mais próxima das teorizações curriculares que emergem após a década de 80 no Brasil, na hora da operacionalização encontramos um retorno a matrizes curriculares mais antigas.

As propostas curriculares encontradas na pesquisa podem ser distribuídas em três grupos: as que têm a normalização das crianças como eixo central (calendário de eventos e controle social); as que têm a ciência como ponto fulcral (desenvolvimento humano e áreas de conhecimento) e as que têm a relação sociedade, cultura e subjetividade como pontos principais para a reflexão sobre a educação das crianças pequenas (contextos educativos, núcleos temáticos e linguagens).

Currículos centrados na normalização das crianças: controle social e calendário de eventos

Foi possível encontrar currículos em que os conhecimentos, os saberes e as aprendizagens ocupam um lugar marginal. O objetivo principal é controlar as crianças, guardá-las e ocupar o tempo com tarefas fragmentadas. É um currículo vazio de explicitação e preche de submissão, disciplinamento dos corpos, moralização das mentes e das

emoções. A imagem de infância predominante é a de que as crianças são naturalmente indisciplinadas e precisam de muito controle

Muitas vezes o currículo das escolas de educação infantil é estabelecido para contemplar um calendário de eventos, que a cada ano se torna maior. Assim, a professora organiza sua prática educativa determinada pelo calendário religioso, civil e comercial. Também os passeios, visitas, festas e sua preparação são os grandes objetivos curriculares e conformam o dia-a-dia da escola.

Currículos centrados em concepções científicas: desenvolvimento humano e áreas de conhecimento científico

Muitas proposições curriculares estão assentadas nas áreas e nos padrões do desenvolvimento humano. Ao observar e estudar o desenvolvimento dos seres humanos, a psicologia dividiu esse desenvolvimento em algumas dimensões: cognitiva, afetiva, social e motora. Essa divisão serviu, e continua em voga, como referência para pensar a organização da educação de crianças pequenas. Nesse sentido, o currículo deveria oferecer, de modo progressivo, possibilidades de aquisição das competências e habilidades identificadas como as adequadas para cada área do desenvolvimento em cada faixa etária.

A pauta de desenvolvimento também cumpria o papel de oferecer referências para a avaliação das crianças. Embora o conhecimento do desenvolvimento infantil seja um importante elemento na formação dos docentes, é importante assinalar que ele não é o conteúdo central de aprendizagem das crianças. Por um lado, por fragmentar expressões humanas que são conectadas; por outro, por estabelecer padrões muitas vezes diferenciados dos contextos em que as crianças vivem.

Alguns currículos, utilizando como referência o modelo das disciplinas do ensino fundamental (44%), organizam-se a partir da estrutura das disciplinas escolares. São propostas que emergem da concepção de que a função do estabelecimento educacional é ensinar no sentido de transmitir conhecimentos científicos — prévia e linearmente organizados —, priorizando a informação. Sua explicitação se faz mediante listas de conteúdos e respectivas atividades. Ora, a forma escolar ou ainda a cultura escolar da educação infantil é diferente da do ensino fundamental; por esse motivo, transpor para as crianças pequenas esse modelo acaba provocando a antecipação da escolaridade.

Currículos com base na relação: sociedade, cultura, conhecimento e subjetividade

Tendo em vista que muitos aspectos importantes da vida cotidiana das crianças e das instituições ficavam fora dos currículos oficiais, algumas propostas curriculares incluíram, além de áreas de conhecimento, outras temáticas denominadas de contextos educativos e/ou núcleos temáticos. A visibilidade dada a esses assuntos cotidianos emergiu da necessidade de contemplar as especificidades da vida das crianças pequenas em seus contextos, focalizando temas que auxiliam as crianças a compreenderem tanto a si mesmas como as realidades em que vivem, tais como sexualidade, violência, morte, separação dos pais, adoção, alimentação, religião. Esses temas, de grande complexidade, envolvem um trabalho coordenado pelas professoras, mas articulado com as crianças, os pais e os demais profissionais.

Currículos com essa estrutura geralmente se organizam a partir da escuta das múltiplas vozes que compõem a comunidade escolar, especialmente das crianças,

validando sua forma peculiar de ver o mundo. Tais currículos se materializam através de desafios, experiências, linguagens, construção de contextos, temas geradores e projetos.

Nos últimos anos, também começaram a emergir muitas propostas pedagógicas pautadas em linguagens. Uma vez que essa é uma nova abordagem, a apresentação das bases teóricas ainda se apresenta muito sucinta e com compreensões diferenciadas, que motivam uma série de questionamentos. Ora a linguagem é interpretada como um campo disciplinar (linguagem verbal), ora cada linguagem corresponde a uma disciplina (a linguagem musical, a linguagem plástica), ora ainda a formas de expressão relacionadas a instrumentos, ferramentas e tecnologias, como a linguagem informática, a linguagem cinematográfica.

As linguagens algumas vezes aparecem condensadas como, por exemplo, em linguagens da arte ou linguagens artísticas; outras vezes, subdivididas, como a linguagem do desenho, a linguagem da pintura, a linguagem da escultura. Na educação infantil, as linguagens mais enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais; do corpo e do movimento ou da corporeidade; da música; da literatura; da linguagem oral; do letramento; da natureza e da sociedade.

Independentemente da ausência de uma discussão mais contundente que permita considerar a complexidade e ambigüidade do tema, a importância dessa proposição curricular é que ela permite considerar a multidimensionalidade das crianças, pois as linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas.

Em torno de todas essas proposições, diferentes questionamentos podem ser formulados. Seria o controle social o currículo da escola? Seria o conhecimento científico sistematizado o currículo da professora? As questões relativas aos contextos, à subjetividade e à cultura representam aquilo que é central no currículo para as crianças? O currículo é o documento ou o encontro?

A invisibilidade dos bebês e como eles questionam nossas proposições curriculares

Na pesquisa fica evidente a invisibilidade dos bebês e das crianças pequenas nas propostas curriculares para a Educação Infantil. Cerca de 77% dos documentos não evidenciam nenhum aspecto relativo ao tema. Os bebês são citados apenas em relação a três aspectos: (a) a exigência de maior investimento quanto à proteção e aos cuidados físicos, como saúde, higiene, alimentação e sono; (b) a afirmação da adaptação como um dos processos pedagógicos que exige maior atenção quando a criança é um bebê, principalmente no que se refere aos vínculos com a família; (c) a construção da concepção de dependência das crianças pequenas da presença do professor.

Refletir sobre essa invisibilidade, sobre essa presença negada pode nos encaminhar, após o reconhecimento, a novos parâmetros curriculares para a educação infantil. Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas? Quais possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche?

Resistindo à tendência de fazer da educação infantil uma escola “elementar” facilitada ou simplificada e investindo na proposição de outro modo de pensar e organizar o cotidiano da escola para as crianças pequenas, propomos dar conta das interrogações dos

bebês à educação através de uma reflexão que destaca o currículo como um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens.

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade — multidimensional e polissensorial — negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa.

Encaminhamentos Finais

Assim, a função específica da escola, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sentidos que significam o estar junto no mundo.

A ampliação das concepções de conhecimento e aprendizagem para além da racionalidade ocidental contribui para a compreensão e a valorização do pensamento das crianças como *outro* modo de pensar. Nem inferior, nem inverossímil. As crianças pensam — na corporeidade de suas mentes e de suas emoções — a partir da ação, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura.

Trata-se de um radical desafio, pois exige compreender o currículo não apenas como um plano prévio de ensinar a vida, mas também como abertura à experiência de viver, junto com os bebês e as crianças pequenas, as situações propostas. A dificuldade está em mudar nossa concepção de currículo como “fabricação” do humano para currículo como narração do humano, que diz respeito ao agir. Empreender essa mudança implica priorizar a atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas — prudentes, mas também apaixonadas — pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida.