

O currículo e a infância

Prof. M.e Fábio Vasconcelos

Resumo: O presente artigo trata das contribuições extraídas das reflexões e estudos sobre a infância numa tentativa de servir de ferramenta auxiliar no fortalecimento do currículo da educação infantil. O estudo sobre a infância situa-se no campo do conhecimento emergente e carrega, no seu bojo, as formas de organização e produção das crianças, enquanto atores sociais, como objeto de investigação. Ajuda, assim, a educação a organizar-se e refletir sobre sua função em relação à criança como ser do presente e que tem necessidades e atividades que lhe são próprias e que lhe conferem uma identidade diferente das pessoas que estão em outras fases do ciclo da vida.

Palavras-chave: currículo, infância, educação infantil.

Refletir sobre o currículo da infância contribui na consolidação da Educação Infantil com qualidade e evidencia o distanciamento entre o que está previsto em lei do que ocorre na prática e no cotidiano da maioria das instituições de creche e fases-preparatórias que oferecem educação para crianças até cinco anos de idade. As crianças até essa fase assinalada têm necessidades específicas de cuidados, cabendo aos seus responsáveis propiciarem situações que as auxiliem a adquirir capacidades motoras (sentar-se, andar, controlar os esfíncteres), psíquicas (falar, pensar) e sociais (estabelecer relações com as outras pessoas – crianças e adultos).

As instituições de educação infantil estão sendo exortadas a reverem suas caminhadas para saírem de seu caráter assistencial, ligadas assim às esferas de poder destinadas à assistência social. Didonet (2001) e Dias (1997) até fizeram uma associação entre o termo “creche” e a expressão “criança pobre”. Segundo esses autores, as crianças oriundas de classes de maior poder aquisitivo frequentavam os jardins de infância e pré-escolas. Na creche prevaleciam as ações de cuidado (higiene e alimentação) de crianças geralmente pobres. Aliado a esses fatores, muitas creches foram criadas para atender as crianças cujas mães precisavam trabalhar e que não tinham com quem deixar seus filhos.

Hoje, a Educação Infantil é reconhecida na Constituição Federal do Brasil, de 1988, como um direito das crianças e dever do Estado, por isso, faz parte do sistema brasileiro de educação, tendo seus objetivos e normas de funcionamento disciplinados pela LDBEN, no seu art.4º, que reza:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

.....

IV - atendimento gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Na atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDBEN, seção II, Da Educação Infantil, nos seus artigos 29, 30 e 31, define as finalidades específicas da Educação Infantil, sua oferta e sua forma de avaliação.

No Art. 29, Sobre a Educação Infantil, afirma que a primeira esta etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31. Na educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Quando se fala em avaliação, a autora Fúlvia Rosemberg tem uma visão ampliada, diferente do viés economicista, que cria uma correlação custo x benefício, presente na avaliação como fator marcante. Essa ampliação do conceito tradicional eu também advogo.

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar, não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes, diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças. (ROSEMBERG, 2001, P.23)

Ligado a ideia de avaliação, o questionamento atual é a construção do imaginário da criança e do seu mundo. Como está sendo constituído o ser Criança? Como perceber a criança entendida como um ser social e ativo, que constrói a sua história? No século XX, a ideologia dominante em relação à criança era de proteção, alicerçada na conquista de seus direitos políticos, sem pensar e compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela. As instituições responsáveis do cuidar, educar e ensinar sinalizaram a formação do ser criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva, considerando-as como “adultos em miniatura”. Numa visão mais ampla e fenomenológica, deve-se debruçar sobre a experiência das crianças, seu papel de atores, desvinculando-a de seu estigma de “seres futuros”. A criança é um ser atua, que estabelece um novo paradigma. Prout e James (1990. p. 8-9, apud MONTANDON, 2001, p. 15) elencam uma série de proposições que precisam ser consideradas:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a dupla hermenêutica das ciências sociais apontadas por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é engajar-se num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

Analisando as afirmações acima elencadas, percebe-se que o foco é a criança concreta, com especificidade da infância, como sujeito pleno, detentora de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto. A criança não é um ser passivo que sofre influência das instituições, mas alguém que participa ativamente de sua própria socialização, dentro de uma perspectiva interacionista. As proposições provocam quebras

de paradigmas hegemônicos, utilizados, até então, para o entendimento das crianças e de suas relações entre si, com os adultos e com o mundo.

Destaco, como paradigmas a serem quebrados em relação à infância, três, a saber:

- a) Paradigma da Propriedade.
- b) Paradigma da Proteção e do Controle.
- c) Paradigma da Periculosidade.

Tais paradigmas carregam, no seu bojo, a ideia da menoridade e do paternalismo, facilmente observados no cotidiano das crianças, como se elas não tivessem voz e ação. Pensamento esse muito vigente no meio dos adultos. Para quebrar tais paradigmas, é preciso garantir às crianças seus direitos de ação e participação, isto é, protagonismo infantil. Gaitán (1998, apud SOARES TOMAS, 2004, p. 153) o define como:

Processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no de sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos, atendendo ao seu interesse superior. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes setores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, setores não organizados, sociedade civil, entidades, etc.

Para que a criança desenvolva seu protagonismo, deve-se levar em conta um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e algumas preocupações, possibilitando apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A ludicidade exerce um papel muito importante no protagonismo infantil no que se diz respeito a brincadeiras e a fantasias. Para Ferreira (2004, p.84)

[...] brincar é um dos meios de realizar-se e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida quotidiana pelas versões da realidade, que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer a realidade requer negociações do significado, conduzido pelo corpo e pela linguagem.

Aliado à brincadeira, temos a fantasia, que ocupa destaque na vida da criança na construção de seu protagonismo e na visão de mundo; e da atribuição de significado aos objetos. Os espaços e tempos nas instituições precisam ser criados de modo a possibilitar

a interação, o brincar, o fantasiar e a forma de se expressar das crianças. Num ambiente assim, as condições são favoráveis para valorizar e ampliar os conhecimentos sobre as práticas das crianças, pois, nesse espaço organizado, as diversas formas de expressão, oriundas dos desenhos, movimentos corporais e expressões emocionais são incentivadas. Agindo dessa forma, quebra-se mais um paradigma, onde predomina uma visão de educação presente na sociedade, que valoriza o desenvolvimento da razão e domestica o corpo e as emoções. Neste contexto, as instituições, criadas até então, têm funcionado para atender ao público infantil, impondo às crianças coerções, erros psicológicos motivados pela burocratização, o comportamento estanque e a rivalidade, que travam entre si para manter o domínio sobre determinadas faixas etária ou atividades.

Na linha desse raciocínio, vemos, então, o perigo da escolarização precoce das crianças, potencializando o risco do não pertencimento a determinados padrões de normalidade, que determinam, cada vez mais cedo, como as crianças devem comportar-se do ponto de vista cognitivo, social e afetivo, ajudando a produção de práticas de exclusão e um aparato de tratamento dessa anormalidade.

Diante de tais argumentações, é preciso pontuar a necessidade de repensar as relações que estabelecemos com as crianças, que exigem dos adultos a responsabilidade de cuidar, educar e brincar. Agindo com esse olhar diferenciado, construiremos novos modos de interação entre as pessoas que se preocupam com uma sociedade diferente, onde o respeito à diversidade é o fio condutor. Olhar a criança e sua infância, sua especificidade e limitações é o caminho apontado para compreendermos melhor o ser humano e fazer acontecer o crescimento de todos nós como cidadãos.

Nesta linha de raciocínio, pensar o corpo da criança como eixo de relações, afetos, valores e gênero é quebrar preconceitos instalados no íntimo do adulto que, quando vê uma criança pedir colo, associa uma ideia de privação de afeto, ou como carência. A criança é um ser rico em experiência corporal-afetiva entre os diferentes sujeitos. Infelizmente, as pessoas envolvidas nesse trabalho, quando tocam nas crianças, isso acontece de forma instrumental; naturalizam e torna-se corriqueiro o ato de limpar, alimentar, ensinar, proteger, ajudar, ou mesmo obrigar e constranger. Não percebem que os corpos das crianças estão abertos para oferecerem e pedirem afeto. Um ponto crucial é o despreparo dos professores para lidarem com a sexualidade e com as questões de gênero que circulam nas brincadeiras, pedindo intervenções e mediações num processo de reconstrução das relações. O professor Debortoli, em um de seus artigos, comenta, a partir de suas observações *in loco*, que, muitas vezes, os meninos e meninas criam regras de jogos sem a intervenção da professora tornando a brincadeira interessante, mas há outros momentos em que

preconceitos e disputas emergem, demandando das professoras que assumam seu lugar de mediação, reconstruindo, juntos, as relações que vão estabelecendo entre meninas e meninos. O mesmo professor descreve uma atividade observada no bojo da instituição infantil

Observei uma atividade em que só os meninos pulavam corda. As meninas se afastaram e ficaram observando, distantes, embora esboçassem que queriam brincar, não houve qualquer intervenção, e as meninas não se envolveram na “brincadeira dos meninos”. Ficaram esperando que eles parassem de brincar para que, depois, só depois, pegassem a corda e iniciassem a “brincadeira das meninas” sem os meninos. (DEBORTOLI, 2002 p.96)

Ao analisar esse tipo de brincadeira, reportamos ao assunto que concerne à Educação Sexual na escola. Que subsídios as professoras têm ou tiveram para abordar tema tão delicado? No currículo da Educação Infantil, está contemplado esse tema nos conteúdos das matérias curriculares? Não será o currículo centrado na hegemonia do masculino, vindo do entorno da escola? Como fica a educação dos corpos no espaço-tempo de Educação Infantil? Educar corpo é educar sentidos. A criança possui corpo, linguagem, história, cultura e identidade. Ela não é simplesmente uma fase de desenvolvimento do ser humano e algo a ser preparado para a vida adulta. Nesse contexto, há uma pluralidade de infâncias e de formas de vivenciar o ser criança. Ela é sujeito da cultura e nela é constituída. Encaixa nesse contexto a questão de gênero e identidade. Gênero, entendido como um construto social que é, conseqüentemente, apropriado com base na interação da criança com a cultura e com outros sujeitos sociais. A feminilidade e a masculinidade permeiam as interações sociais, tornando-se parte integrante da identidade dos sujeitos. Ressaltamos, no âmbito institucional infantil, um mundo muito feminino e de conquistas feministas, marcando representações do feminino e masculino. As crianças, no espaço institucional, então, relacionam-se com o feminino e o masculino via representações de mulheres. As professoras colocam questões sobre o que é permitido ou não para os meninos e as meninas, sobre tocar e ser tocado durante as brincadeiras e conversas entre as crianças e entre estas e os adultos, não havendo uma escolha natural, espontânea e sem constrangimentos de jogos ou brinquedos.

Para a professora Ana Maria Camargo, a criança foi concebida e tratada de diferentes maneiras em diferentes momentos e lugares da história da humanidade, pois há tantas infâncias quantas foram as ideias, as práticas, os discursos que fazem em torno da

criança e sobre ela. Diferentes instâncias produzidas na modernidade que merecem ser trabalhado o imaginário sobre a infância. A infância é falada na voz do adulto e de acordo com seu pensar. O sistema educativo desconhece a criança, procurando nela o adulto e esquecendo-se de olhar para ela como um ser que tem lugar no mundo,

A noção de infância carrega consigo a ideia daquele que não fala e, por não falar, a criança ocupa a terceira pessoa nos discursos que dela falam. O que vigora é a perspectiva adulta, que desconsidera as especialidades da criança, procurando nela o adulto e submetendo-a às suas necessidades. A criança tem sido alvo de normas traçadas pela família, pelos médicos e pelos teóricos da educação, que prescrevem como tratá-la e educá-la, com o objetivo de alcançar a obediência e a docilidade (CAMARGO, 1999. p.17).

Continuando o raciocínio da educadora Camargo, a escola não pode neutralizar os supostos perigos vistos pelos adultos sobre os desejos infantis. Na preocupação dos professores em atingir o modelo estabelecido pelo sistema, os mesmos se esquecem de que existe uma voz da criança que não corresponde ao mesmo modelo do adulto. A professora, não percebendo a voz singular da criança, acaba executando o modelo aprendido no seu curso de formação inicial ou na formação continuada e em serviço. Muitas vezes, as professoras chegam até a perceber a voz da criança, mas se sentem despreparadas para atuar ou, às vezes, sabe como atuar, mas, por medo da marginalização, não atendem às singularidades das crianças. Um grupo pequeno de professoras e professores, às vezes, percebe, sabe como atuar e atua, mas com medos e sentimentos de culpa. Este sentimento é um mecanismo sutil, embora inconsciente, mas utilizado, com eficácia, na manutenção dos modelos existentes, que propõem referências ideais no intuito de contatar o mundo de maneira criadora e singular (Guattari e Rolnik, 1993).

Nesse sentido, ao perceber a criança com possibilidades de reflexão e apreensão de significados nas suas relações sociais, ela está sempre reinventando seu cotidiano. O teórico e estudioso Certeau, em seu livro sobre a invenção do cotidiano, assim expressa:

A criança é percebida, portanto, como sujeito da cultura que, possuindo capacidade reflexiva própria, apropria-se de significados nas relações sociais, estabelecendo múltiplas relações simbólicas com seus diversos parceiros, inventando e reinventando seu cotidiano de brincadeiras, trabalhos, estudos. No movimento de reflexão próprio da cultura, a criança se reinventa como sujeito social, inventando diferentes maneiras de fazer o mesmo, construindo frases próprias e tornando-se narradora em sua história (CERTEAU, 1998).

Nessa percepção, a educação de crianças é perpassada por um tempo-espaço institucional que nos exorta a olharmos para além das dimensões técnicas e instrumentais e nos debruçarmos sobre o mundo das relações sociais, a fim de enxergarmos a circularidade da cultura com uma abertura às histórias, trajetórias, valores e formas de codificação e interpretação do mundo, do direito e da condição humana das crianças.

Ao finalizarmos o presente artigo em forma de síntese provisória e, a partir dos frutos de um estudo aprofundado do currículo, gênero e sexualidade, é necessário considerarmos nossa relação de adultos com o mundo infantil. Questionamentos vieram à tona sobre o que está por detrás dos Referenciais Nacionais da Educação Infantil, na perspectiva da sexualidade como um tema transversal.

Nas palavras do educador José Debortoli, é preciso olharmos sobre a formação humana de crianças e adultos como um processo de apropriação das práticas corporais, encarnadas na cultura. As práticas corporais não estão isentas de signos ideológicos. A arte, a brincadeira, a dança, o esporte, o teatro, a música evidenciam-se como conhecimentos humanos contextualizados e significados na história.

As questões de gênero, tanto para professoras e professores quanto para as crianças, as apropriações são feitas não de forma linear, dando com isso a possibilidade de vivenciar momentos em que o feminino e o masculino se entrecruzam, produzindo diferentes formas de sujeitos.

Ensina-nos Geetz (1989): “É nessa miríade de situações e sentimentos que as crianças vão tecendo teias de significados, produzindo e (re)produzindo as relações de gênero e se constituindo como meninas e meninos”.

É preciso oportunizar relações mais solidárias e menos hierarquizadas entre crianças e educadoras, onde as situações em que o feminino e o masculino, em suas múltiplas formas e diferenças, convida-nos a avançar nos debates sobre o currículo, gênero e diversidades, assinalando as instâncias em diferentes contextos e culturas.

Referências

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e Infância(s)**; a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 161-170, 2011

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano**: arte de fazer. 3. ed. Petrópolis:: Vozes. 1998.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil**. Paidéia: revista do Curso de Pedagogia da FCH/FUMEC nº 4 ano, V Jun/jul. 2008.

DIAS, Regina Célia. **Luta, movimento, creche**: a história da conquista de um direito. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues (org.). **Creches Comunitárias: histórias e cotidiano**. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997.p.19-44.

DIDONET, Vital. **Creche**: a que veio.... para onde vai. Em aberto, Brasília, v.18, n.73, p.11-27, jul.2001.

FERREIRA, Manuela. **Do “avesso” do brincar ou...** As relações entre os pares as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(s) social(ais) instituintes (s) das crianças no jardim de infância. Porto: Edições ASA, 2004 p.55-104.

GEERTZ, C. A. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro:Guanabara Koogan, 1989.

GUATTARU, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografia do desejo. Petrópolis:Vozes. 1993.

MONTANDON, Cléopâtre. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças**. Educação e Sociedade. V.26, n.91, 485-505, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas**. Indicadores e projetos em educação infantil. Revista Brasileira de educação. Anped/Autores Associados. V.1.n.6 p.19-26, jan./abr.2001.

SOARES, Natália F.;TOMÁS, Catarina A. Da emergência e participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância. Os intrincados trilhos da ação , da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto: CERISARA; Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**; perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto :Edições ASA, 2004, P.135-162.

The curriculum and childhood

Abstract: This article is extracted from contributions of reflection and study on childhood in an attempt to serve as an auxiliary tool in strengthening the curriculum of early childhood education. The study of childhood is in the field of emerging knowledge and carries in its wake the forms of organization and production of children as social actors as an investigation. It helps to organize

education and reflect on its role in relation to the child as a gift and that has needs and activities that are proper and which gives an identity different from those at other stages of the life cycle.

Keywords: curriculum, childhood, childhood education

*** Prof. Me. Fábio Vasconcelos**

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/2208259105562713>

Endereço eletrônico: vascofabio@terra.com.br.