

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Aproximações da pedagogia da infância

CURRICULUM IN CHILDHOOD EDUCATION: Approximations with pedagogy of childhood

Marcelo Oliveira da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0003-3961-7449>

RESUMO

O presente artigo busca, por meio de uma revisão bibliográfica, estabelecer relações entre o entendimento de currículo na Educação Infantil e o campo da Pedagogia da Infância. Para tanto, revisita os documentos legais editados pelo Ministério da Educação do Brasil, buscando aproximar dos entendimentos conceituais advindos do campo da Pedagogia da Infância. Estabelece quatro principais aspectos para que o currículo na Educação Infantil se concretize a partir dos conceitos e princípios da Pedagogia da Infância. São eles: a) currículo emergente; b) protagonismo da criança; c) Pedagogia da Escuta; d) Pedagogia de Projetos. Busca-se tensionar esses princípios a partir de uma revisão teórica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Pedagogia da Infância.

ABSTRACT

This bibliographic review aims to find connections between the way in which curriculum in Early Childhood Education is commonly perceived and the field of Childhood Pedagogy. To this end, it revisits the legal documents edited by the Brazilian Ministry of Education, seeking to approximate the conceptual understandings arising from the Childhood Pedagogy field. It establishes four main aspects for the curriculum in Early Childhood Education to materialize from the concepts and principles of Childhood Pedagogy. They are: a) emerging curriculum; b) the child's role; c) the Pedagogy of Listening; d) Project Pedagogy. The text reviews theory related to the field aiming to raise some questions about those principles.

Keywords: Child Education. Curriculum. Childhood Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

¹ Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutor e mestre pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Substituto na Faculdade de Educação (UFRGS) nas disciplinas de Educação Infantil, professor da rede municipal de Sapucaia do Sul, RS, Brasil. E-mail: moliveiras@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9732192400717277>.

Para entendermos o conceito de currículo na Educação Infantil no Brasil, temos que reconhecer a Pedagogia da Infância como sua mais importante influência. A Pedagogia da Infância se constitui como um campo epistêmico contrário à reprodução de práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil. Dessa forma, proíbe-se o uso de termos como “dar aula”, “ensinar”, “conteúdo” e, mesmo, “escola” e “aluno” no contexto do vocabulário curricular. Rodrigo Saballa de Carvalho (2015) reforça que essas palavras e expressões denotam uma concepção escolarizante da infância. Escolarizar, nessa acepção, não significa o ingresso ou a frequência da criança na Educação Infantil; refere-se, antes, à metáfora do “preencher com conteúdos” os alunos “vazios”, e a práticas centradas no professor. Essas acepções não são aceitas na escola da infância, que parte dos princípios da Pedagogia da Infância e das diretrizes e políticas do Ministério da Educação (MEC).

Podemos questionar: o que significa o currículo da Educação Infantil? Segundo Carvalho (2019), esse entendimento nasce de uma concepção de formação integral e humana das crianças em seus aspectos éticos, políticos e estéticos, fundamentada em dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. A ação docente deve ser promotora de experiências diversificadas que resultem significativas para as crianças. A professora deve dar suporte à aprendizagem das crianças, desenvolvendo um espaço educativo que considere tempos, espaços, materiais e as relações entre os sujeitos (CARVALHO, 2019). As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) propõem um currículo fundamentado nesses mesmos dois eixos: as interações e as brincadeiras. As DCNEI partem do conceito de criança como um sujeito histórico detentor de direitos e produtor de cultura. Assim, neste artigo, trataremos do currículo para a Educação Infantil a partir dessa perspectiva, trazendo seus elementos e buscando formas de se pensar o currículo e seus desdobramentos na Educação Infantil.

Este escrito está dividido em cinco partes. A primeira é esta apresentação. Na segunda parte, busco estabelecer aproximações entre a teoria do currículo e a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, entrelaçando

minha análise com as determinações dos documentos oficiais do Brasil e os princípios da Pedagogia da Infância. Na terceira, continuo com as aproximações entre o currículo, a Pedagogia da Infância e a concepção de criança e de infância(s). Na quarta parte, trato dos elementos que têm composto o currículo na Educação Infantil: o currículo emergente, o protagonismo da criança, a pedagogia da escuta e de projetos.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Claramente, a Educação Infantil, em contraste com as etapas seguintes não está fundamentada em um currículo composto por conteúdos específicos, seriados e aprofundados de forma gradativa. Nesse sentido, o currículo é comumente entendido como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”, conforme o proposto por José Gimeno Sacristán (2015, p. 17). O currículo como sinônimo de lista pré-estabelecida de conteúdos aprofundados na sequência dos anos, em princípio, não poderia servir para a Educação Infantil, em função da sua própria origem.

Em uma perspectiva histórica, Sacristán (2015) entende o currículo como uma organização do percurso do estudante: o que se deve aprender, de que forma, em que ordem (do mais simples para o mais elaborado, do concreto para o abstrato). O currículo empresta nomes às disciplinas, estabelece diferenças entre elas e organiza seus saberes em ordem crescente. Assim, é o currículo que dita o que deve ser ensinado e o que não faz parte dos saberes necessários aos estudantes; as fontes a serem utilizadas; a forma de avaliação; o próprio espaço escolar e a organização da sala; os comportamentos aceitos; e a classificação dos estudantes.

O currículo é fruto de uma sociedade, de sua história, geografia, concepções de cultura, moral, do conhecimento validado como sendo relevante e essencial àquele tempo e espaço. Assim, o currículo é composto de conteúdos que gerariam as aprendizagens necessárias para a vida em sociedade, para preparar para a próxima etapa de vida escolar ou para o ingresso em uma profissão. William Pinar (2016) afirma que o currículo possui essa ideia de algo

completo, fechado e defende que o currículo deve ser um verbo, pois é vivido, experienciado ao longo do curso e não necessariamente representa aquilo que foi planejado.

Então, perguntamos: o que se ensina na Educação Infantil? como a professora seleciona o que compõe o currículo? em que medida o currículo da Educação Infantil se distingue e se aproxima do conceito de Sacristán (2015)? Não tenho a pretensão de encontrar respostas corretas, fechadas e acabadas para tais questionamentos; entretanto, busco refletir sobre o currículo na Educação Infantil como uma linha mestra para o trabalho pedagógico da professora. Nesse sentido, Cristiana Callai e Andréa Serpa (2018) defendem que a experiência das crianças na escola deveria estar vinculada à aprendizagem e ao desenvolvimento, incluindo também a autonomia, a criatividade, a produção de novos saberes, a partilha de conhecimentos e a descoberta do mundo — ao contrário do que as autoras perceberam em suas pesquisas na Educação Infantil: “O que temos visto em nossas pesquisas no cotidiano escolar da Educação Infantil são práticas de treinamento, memorização e repetição como sinônimos de aprendizagem” (CALLAI; SERPA, 2018, p. 156). As autoras também convocam as professoras a não somente aplicarem e implantarem um currículo, mas também a participarem de sua construção e concepção.

A Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Desde então, ela vem sofrendo pressões para assumir uma forma, uma concepção, uma definição que a torne homogênea. Ainda há muitas dúvidas e práticas díspares na Educação Infantil: algumas defendendo o ensino de conteúdos organizados por disciplinas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, em uma extremidade; e outras mais centradas na criança e nos processos de conhecimento e experimentação do mundo, como a Pedagogia da Infância, no outro extremo. Os documentos oficiais homologados pelo Ministério da Educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), defendem uma concepção de infância, de criança e de currículo que se aproxima da Pedagogia da Infância.

Nesse sentido, tais documentos conceituam a criança como sendo um sujeito histórico e de direitos, que constrói a sua identidade pelas interações, relações e práticas cotidianas. A criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, conforme as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12). Desconsiderando o que afirmam as Diretrizes, há a corrente que defende a prática de um currículo centrado nos conteúdos hierarquizados e disciplinas rigidamente separadas, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica. Muitas escolas adotam seus preceitos e utilizam o seu discurso como forma de vender seus serviços.

As próprias DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam um conceito de currículo como o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças” (BRASIL, 2010, p. 12). Nesse sentido, Zilma de Oliveira (2011) defende que o currículo não é uma propriedade de cada professor individualmente; e que deve antes ser um projeto coletivo que envolva a escola, as famílias e o contexto social desses sujeitos. Ainda que uma das bases seja o cuidado tanto no sentido afetivo quanto físico, há outras questões que informam e compõem o currículo. Oliveira (2011) segue afirmando que o currículo deve ser entendido como uma trajetória aberta e flexível que visa à exploração partilhada de objetos do conhecimento de determinada cultura, por meio de propostas diversificadas que, por sua vez, devem ser avaliadas constantemente.

A Base Nacional Comum Curricular, ao operacionalizar as Diretrizes, retoma os eixos norteadores e complementa afirmando que a “interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017). Assim como o binômio educar e cuidar, o interagir e o brincar sustentam as práticas pedagógicas das professoras e, portanto, o currículo. A Base complementa afirmando que a partir da observação das brincadeiras entre as crianças e com os adultos é possível identificar vários fatores relevantes, como “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de

conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, s/p). Em tal direção, Fabiana Vitta, Girlene Cruz e Bárbara Scarlassara (2018) afirmam que a BNCC pretende apresentar aos profissionais da Educação Infantil apenas um ponto de partida para a organização curricular. A estrutura proposta pelas Diretrizes e pela Base deverá ser adequada a cada realidade e proposta pedagógica das escolas. As Diretrizes e a Base trazem uma ideia de currículo centrado nas interações e nas brincadeiras, recomendando que as propostas realizadas pelas professoras estejam fundamentadas na observação atenta dessas mesmas interações e brincadeiras.

Isso não significa que as Diretrizes reduzam a professora a uma mera observadora. No entanto, o adulto observa, escuta, pesquisa, registra para poder propor novas interações e brincadeiras e, assim, promover o desenvolvimento integral das crianças. Em resumo, esta proposta curricular fundamenta-se na Pedagogia da Escuta, conforme destaca o autor Andrea Pagano (2017). Essa abordagem é defendida pela Pedagogia da Infância a partir das experiências e teorizações realizadas na cidade de Reggio Emilia, na Itália, desde a segunda metade do século XX. Nessa abordagem, o currículo parte das observações feitas pela professora das interações e brincadeiras com as crianças, mas não se encerra nas observações e no relato escrito. Temos que ir além daquilo que são os interesses, as culturas e as vontades das crianças, no sentido de promover o desenvolvimento pleno. O currículo não vem de fora, ele não se resolve com a adoção de uma cartilha, com a compra de um método ou com a elaboração de uma lista de competências; tampouco se baseia em temas geradores pré-estabelecidos ou em datas comemorativas, que pouco fazem sentido para as crianças.

Muito se tem discutido sobre a concepção de currículo emergente para, em síntese, demonstrar que o currículo não vem pronto: ele é coconstruído com as crianças no cotidiano escolar. O currículo parte de uma escuta atenta dos desejos, interesses, necessidades e urgências das crianças. Assim, conhecer as crianças é fundamental para que nasça um currículo pensado para aquele grupo. É importante afirmar que, diferentemente do que é proposto para o Ensino Fundamental e Médio, a BNCC (BRASIL, 2017) não estabelece a divisão em áreas de conhecimento, e sim em campos de experiência.

A Base estabelece cinco campos de experiência e os define como “um arranjo curricular que acolhe as situações concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que já fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017). Os campos de experiência servem como uma divisão pedagógica que auxilia a professora a pensar e planejar as suas práticas. Isso não significa que os planejamentos devam apenas atender a um campo ou a outro — os campos de experiência apresentam possibilidades que não podem ser estanques ou restritas a um único campo. É importante ressaltar que a BNCC traz essa proposta de arranjo curricular a partir de campos de experiência; entretanto, ela não é a única possibilidade.

A própria BNCC (BRASIL, 2017), no final da parte destinada à Educação Infantil, parece se contradizer a si mesma, quando enumera uma série de objetivos a serem atingidos para cada campo de experiência e faixa etária. Dependendo de como interpretam essa listagem, as escolas e professoras, em suas práticas pedagógicas e, até mesmo, na avaliação das crianças, podem optar por dar maior ênfase aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Embora a Base ressalve que deve ser levado em conta o ritmo de cada criança, a prática de estabelecer objetivos no contexto da Educação Infantil pode diminuir a necessária flexibilidade do currículo e do planejamento e, até mesmo, estigmatizar as crianças, ao permitir o surgimento de rótulos de incapacidades.

Complementando essas ideias, o que se tem desenhado no mercado editorial é o lançamento de obras que listam atividades por campo de experiência e objetivo para serem postas em prática pelos professores, transformando as propostas da BNCC (BRASIL, 2017) em roteiros pedagogizados da prática docente, em que determinada forma de ser professor é defendida, difundida e prescrita. Tais questões são discutidas, por exemplo, no artigo A pedagogização da docência na Educação Infantil (CARVALHO; SILVA; LOPES, 2019).

Os conceitos e fundamentos da Pedagogia da Infância, seja via documentos do MEC, estudos a partir da experiência de Reggio Emilia ou da Sociologia da Infância, para Eloisa Acieres Candal da Rocha (1999), trazem

a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a

linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as suas cem linguagens (ROCHA, 1999, p. 69).

Nesse sentido, Pagano (2017), complementando o que traz Rocha (1999), aponta que a professora precisa ter um olhar que seja capaz também de “ouvir” os modos de ser, de aprender e de conhecer as crianças, e que se transformem em ações, seja para sustentar ou para promover seu crescimento — ou seja, um olhar que propõe múltiplas linguagens para expressar, aprender, criar, consolidar conceitos. Pagano (2017) ainda defende um currículo coconstruído com as crianças, construído em conjunto pelas crianças e pela professora. Eu acrescentaria nessa coconstrução também a escola, a partir de seus princípios, linha filosófica e fundamentos, assim como a supervisão e a coordenação pedagógica, como suportes de um currículo coconstruído. Em síntese, não podemos afastar dessa coconstrução a família, que, com sua participação ativa, pode acrescentar substancialmente ao currículo. Nesse sentido, a coconstrução demanda tempo, observação, disponibilidade e atenção da professora para detectar recorrências nos interesses e oportunidades de construção de conhecimentos, sua sistematização avaliação.

3. A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E O CURRÍCULO

Podemos entender que as concepções de currículo na Educação Infantil nos documentos e políticas editados pelo Ministério da Educação têm como base a importação e ampla aceitação da Pedagogia Malaguzziana oriunda da cidade italiana de Reggio Emilia. A partir de traduções do italiano, o pensamento, a concepção de infância, as práticas de Reggio Emilia e a Pedagogia Italiana foram amplamente difundidas tanto pelos cursos superiores de Pedagogia na Universidade — onde encontrou professores sedentos de referências que os orientassem quanto à(s) infância(s) —, quanto nos cursos de formação continuada e mercado editorial.

A Pedagogia da Infância se difere da Pedagogia Histórico-Crítica e de outras propostas, as quais são em sua maioria muito mais voltadas ao ensino e centradas no repasse e assimilação de conteúdo, na organização disciplinar e na figura da professora como aquela que ensina. Nesse sentido, Rocha (1999)

defende que o objeto da Pedagogia da Infância é a própria criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. É interessante pensar que, após encerrada a etapa da Educação Infantil, a criança ingressa em outro universo escolar, totalmente dissociado daquilo que propõe a Pedagogia da Infância. A escola, em geral, baseia-se em uma pedagogia da transmissão, que está centrada no repassar e verificar a reprodução de saberes por meio de testes. Ao contrário, a Pedagogia da Infância propõe uma pedagogia que seja transformadora, que garanta os direitos das crianças, que escute suas vozes e entenda sua competência e potência, assegurando seu protagonismo. Nessa perspectiva, a Pedagogia da Infância é compartilhada entre adultos e crianças.

Em resumo, para Jaqueline Gonçalves (2015), a Pedagogia da Infância estabelece uma relação entre o cuidar e o educar e está baseada em dois conceitos-chave: a) concepção de infância como construção social; b) entendimento da criança como produto e produtora de cultura, que age e transforma a sua realidade. Assim, a infância é uma projeção daquilo que nós adultos socialmente entendemos que a infância deveria ser. Nossa visão de infância implica diretamente no modo como vamos nos relacionar com as crianças. Nosso foco deve estar na cultura, na experiência, nos saberes e hipóteses e na sua potência, naquilo que conseguem fazer. É muito comum ouvir das professoras frases de incentivo para que as crianças tentem fazer por si mesmas — vestir o casaco, colocar o calçado, por exemplo — e se desafiarem mais em suas produções artísticas e corporais e em sua fala. Essas professoras acreditam nas capacidades dessas crianças. Esse costume revela também uma visão de infância capaz nas práticas da escola. Posso afirmar que cada escola também tem sua forma de entender a infância e as crianças. Essa compreensão se reflete na maneira como as professoras e as famílias vão conceber essas relações.

Rocha (1999) diferencia a creche e a pré-escola do Ensino Fundamental, pois essas duas etapas assumem funções diferentes na sociedade ocidental contemporânea — em especial, no Brasil. A autora entende que os espaços de Educação Infantil são complementares à educação dada pela família, enquanto

que “a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos” (ROCHA, 1999, p. 68). Dessa forma, o objetivo da escola, compreendidos o Ensino Fundamental e o Médio, é ensinar as diferentes áreas do conhecimento. Ainda para a mesma autora, a Educação Infantil tem como objeto as relações de educação e formação que se estabelecem em um espaço de convívio coletivo. O currículo amplo e flexível da Educação Infantil está em contraste com a rigidez dos conteúdos destinados ao Ensino Fundamental e Médio.

A dicotomia educação/ensino está sempre presente nessas discussões. Na escola se educa ou somente se ensina? A educação vem de casa? Na Educação Infantil, as professoras educam e todos os adultos que interagem com as crianças na escola são educadores também. Seguindo nessa linha de pensamento, podemos entender que, por não haver transmissão de conteúdos que podem ser aprendidos, verificados e testados, a Educação Infantil é relegada a um plano inferior. Também é comum escutar das famílias de crianças que estão no último ano da Educação Infantil afirmações como: “no primeiro ano do Ensino Fundamental será diferente”, “para valer”, “se tornará um estudante”, “tem que estudar de verdade”, “fazer tema” e outras tantas falas que indicam uma preocupação com a mudança no paradigma educacional que ocorre no primeiro ano.

Outra concepção que me parece equivocada é a de que nos últimos anos da Educação Infantil acontece, ou deveria acontecer, um preparatório para o Ensino Fundamental. Ouvi várias vezes professoras e coordenadoras afirmarem que as crianças precisam de uma série de habilidades para o Ensino Fundamental. As crianças devem saber pegar o lápis, precisam cortar com tesoura, precisam saber usar a quantidade suficiente de cola, reconhecer e copiar as letras, escrever na linha, pois, quando entrarem no Ensino vão precisar. Isso culmina com a seguinte pergunta: “O que a professora do primeiro ano vai pensar?”. Essa lógica é perversa com as crianças e com as professoras.

Posso afirmar que tudo tem seu tempo. Na Educação Infantil, não estamos preparando a criança para a etapa seguinte, estamos trabalhando com o agora, com a socialização, com a curiosidade, com a exploração, com as experiências, com a descoberta do mundo, com a criatividade, com a

imaginação, com os primeiros passos no mundo, com a educação e com os interesses dessas crianças — dentre tantos outros, o interesse pela cultura letrada. Nesse universo, claro que podemos fazer brincadeiras que desenvolvam a motricidade fina, que busquem melhorar a organização espacial e corporal, que permitam que a criança tenha um desempenho melhor nas suas brincadeiras e atividades diárias — mas isso não é um fim que se esgota na própria mecanicidade da atividade e não corresponde a dizer que estamos preparando para algo específico. A partir do primeiro ano, tudo é preparação, pois preparamos as crianças para saírem da unidocência para a pluridocência, do Ensino Fundamental para o Médio, do Médio para o Enem, do Enem para a Universidade.

4. ELEMENTOS DO CURRÍCULO

Resta a pergunta: como conceber o currículo na Educação Infantil partindo de uma perspectiva da Pedagogia da Infância? Creio que há quatro elementos constitutivos do entendimento de currículo: a) o currículo emergente; b) o protagonismo da criança; c) a pedagogia da escuta; e d) a Pedagogia de Projetos. Esses elementos, que estão intimamente ligados, têm composto o entendimento de currículo na Educação Infantil na literatura especializada. No decorrer do texto já vinha tratando dessas características do currículo na Educação Infantil.

A ideia de currículo emergente nasce no contexto das escolas de Educação Infantil da cidade italiana de Reggio Emilia. Segundo Carla Rinaldi (2016), em um currículo emergente, os professores apresentam objetivos educacionais gerais e formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças (RINALDI, 2016). Muito antes da importação e popularização das práticas italianas, Madalena Freire (1983), em sua obra **A paixão de conhecer o mundo**, já indicava:

Como e de onde surgem as atividades que são trabalhadas pelo grupo?

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses.

Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. [grifo da autora] (FREIRE, 1983, p. 21)

Assim, o currículo emergente nasce dos interesses repetidos das crianças; o professor filtra, amplia o olhar e o conhecimento das crianças com sua intencionalidade pedagógica. Ainda nas palavras de Madalena Freire (1983, p. 21), as crianças “vão entendendo meu papel de organizadora e não de ‘dona’ de suas atividades”. Há a emergência de interesses, a escuta desses interesses; portanto, há o protagonismo das crianças, muitas vezes materializado na Pedagogia de Projetos. Além disso, a professora que entende o currículo como emergente não descuida do seu papel, pois ela é que media, traz novos elementos, busca, pesquisa, para alimentar o projeto que está trabalhando com as crianças. O currículo emergente também nasce do estudo de teorias, da pesquisa, das leituras e das demandas e princípios da escola.

Complementando essas ideias, Rinaldi (2016) afirma que a proposta de um currículo emergente parte de uma imagem em oposição a uma infância de crianças necessitadas, de seres aos quais falta algo. Um currículo emergente é aquele que permite o desenvolvimento de um processo construtivista de aprendizado das crianças. Os críticos dessa forma de entender a Educação Infantil vão questionar o papel da professora nesse cenário, tendo em vista o protagonismo da criança e a centralidade das práticas nesses interesses e curiosidades. As professoras de Educação Infantil não são meras protetoras de direitos das crianças, cuidadoras e organizadoras de espaços e rotinas em um lugar que apenas recebe crianças.

Colocar a criança como protagonista não corresponde a afirmar que a professora não faz nada. Ao contrário, ao não ter uma lista de conteúdos a ser seguida, a professora tem que coconstruir com a criança esse currículo, conforme já havia tratado anteriormente. Rinaldi (2016, p. 111) afirma que “não devemos esquecer a importância do papel do adulto no oferecimento de um ambiente, de materiais e de equipamentos estimulantes para as crianças”.

Pagano (2017) reitera essa ideia, pois para ele a prática cotidiana com crianças não é simplesmente deixar fluir o cotidiano, mas parar para questionar o que está acontecendo, tentando distinguir o que estamos vendo, sempre com a possibilidade de intervir pedagogicamente, quando necessário. Creio também que é papel da professora mediar as relações pessoais com o conhecimento existente e relevante para as crianças.

As crianças não são um vir a ser, elas já são. Volto a insistir que não estamos preparando-as para uma próxima etapa, mas trabalhando com o que elas já têm e acrescentando visões de mundo e conhecimentos. Além da proposta pedagógica da escola, o currículo é formado também pelo conhecimento existente no mundo, pelas necessidades das crianças, e o papel da professora é articular esses vetores com os interesses das crianças, sua escuta e seu protagonismo. Não é uma tarefa fácil.

Creio que não podemos esquecer que a concepção de um currículo centrado exclusivamente na criança apagaria a professora do processo de aprendizagem, relegando essa profissional ao segundo plano. Rinaldi (2016) afirma que o currículo emergente não implica apenas o protagonismo das crianças, mas também das professoras e das famílias. Estaríamos frente a um tríptico protagonismo? Ou as crianças são as protagonistas e as professoras e as famílias coadjuvantes? Talvez a palavra “protagonista” seja mal escolhida, pois parece que é, em parte, uma retórica difícil de ser aplicada. Talvez a ideia de adotar analogias e novos usos atribuídos a uma palavra que vem do vocabulário técnico do teatro não tenha sido uma boa escolha ou, quem sabe, essas ressignificações funcionem melhor no contexto italiano. O importante aqui é voltar para a ideia de coconstrução — entre crianças, professoras, escola e famílias.

A teoria de Reggio Emilia, ao ser recepcionada no Brasil, parece que retira o protagonismo da professora, que passa a ter um papel de observadora, alguém que deve evitar ser a intrusa na cena — como que uma pesquisadora atenta, deixando de lado a sua participação na no palco — isso sem falar do papel da família, que é simplesmente excluída do rol de *dramatis personae*. Madalena Freire (1983) defende que o papel da professora é o de organizadora: “no sentido de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito

aos educandos” (FREIRE, 1983, p. 21). A professora aparece aqui com a faceta de pesquisadora, pois gera dados para suas análises, que viram propostas, que se transformam em práticas cotidianas e resultarão em documentação pedagógica.

O currículo da Educação Infantil baseado em um protagonismo das crianças alicerçado com o trabalho e atuação da professora em parceria com as famílias, portanto, não está fundamentado apenas nos desejos e interesses das crianças. A professora desempenha um papel fundamental ao gerir esses desejos e interesses, organizando e sistematizando conhecimentos. Da mesma forma, é essa professora que, ao observar e conhecer a turma, deve propor desafios, novos conhecimentos, outras possibilidades, desenvolver maior autonomia nas crianças. As famílias também desempenham um papel fundamental na construção do currículo. As famílias podem sinalizar como o cotidiano das crianças na escola tem chegado em casa pelos relatos e atitudes das crianças. As famílias também podem indicar possibilidades de ampliação de repertórios – peça de teatro, artista, interesses, passeios, materiais, possibilidades. Para que isso possa ocorrer, a família precisa estar próxima da escola e se constituir parceira da professora.

Em um diálogo aberto, escola, professores e família podem pensar estratégias para o desenvolvimento das crianças, criando essas parcerias interessantes. Para a professora, é essencial entender como as propostas que acontecem no cotidiano da escola refletem nas famílias e vice-versa. Isso não corresponde a afirmar que as famílias ditarão o que deve ser trabalhado com as crianças e de que forma. Defendo a escola como um espaço aberto e acolhedor às famílias. Assim, elas podem se sentir parte da escola e envolvidas no que está sendo construído ali. Há muitas experiências em que as famílias participam ativamente das propostas e do cotidiano da escola e contribuem positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O terceiro elemento constitutivo do currículo é a Pedagogia da Escuta. Tal concepção está intimamente correlacionada com as duas anteriormente desenvolvidas: o currículo emergente e o protagonismo da criança. Reconhecer o que as crianças trazem como foco de interesse faz parte do que Lóris Malaguzzi chama de Pedagogia da Escuta. Por meio dela, podemos entender a

cultura infantil, que compreende a forma das crianças pensarem, agirem, perguntarem, teorizarem, desejarem. Um dos princípios malaguzzianos é que toda a pedagogia e ação pedagógica inicia com a imagem de criança. Voltando a essa concepção, Rinaldi (2016, p. 108) sintetiza a visão de criança da seguinte forma: elas são

ricas, fortes e poderosas. A ênfase é vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se.

Ao sintetizar e organizar o pensamento de Loris Malaguzzi, Alfredo Hoyuelos (2012) entende que uma das estratégias para operacionalizar esse princípio ético está na Pedagogia da Escuta. Para Malaguzzi, falamos muito das crianças, mas pouco com elas — não as ouvimos. Escutar uma criança significa que permitir que ela possa encontrar o prazer em se comunicar e que possamos conhecer um pouco mais sobre as suas culturas, o que pensam, desejam e teorizam (HOYUELOS, 2012). A escuta não se dá apenas pela fala, mas também pela observação, pelas brincadeiras e pela produção gráfica das crianças.

A escuta, no sentido em que é utilizada em Reggio Emilia, é entendida como uma metáfora da disponibilidade e da sensibilidade para escutar e ser escutado, no sentido das crianças e dos adultos escutarem e serem escutados. A escuta surge de uma curiosidade, de um desejo, de uma dúvida, de uma emoção. Para tanto, exige tempo, silêncios, valorização da diferença, revisão de nossos preconceitos e julgamentos. Nesse processo, o sujeito é nomeado, valorizado e aprende pela construção de uma narrativa, de uma hipótese, pelas trocas, pelo diálogo e pela escuta. A escuta para a Pedagogia de Reggio Emilia é um processo complexo que coloca os sujeitos — crianças, professores e famílias — em movimento dialógico de aprendizado.

O princípio da escuta também pode ser encontrado em Paulo Freire (1996, p. 113), “ensinar exige saber ouvir”, tendo em vista que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. Tal aprendizado leva aquele que fala a tratar o Outro como sujeito da escuta — nunca de forma impositiva e nem como objeto

do seu discurso. Ainda para Freire (1996, p. 119), escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, o que não significa que quem escuta deve se anular frente ao Outro — quem escuta pode discordar, opor-se, posicionar-se de forma diferente. Para o autor, a escuta jamais é autoritária.

Por fim, essa visão de currículo tem se materializado a partir da Pedagogia de Projetos, que defende o desenvolvimento de estudos, propostas e práticas a partir daquilo que emerge da observação, da escuta e do conhecimento das crianças. Para Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), um projeto de trabalho ou a pedagogia de projetos tem duas funções. A primeira delas é o tratamento das informações; a segunda é estabelecer “a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61). Entretanto, a Pedagogia de Projetos praticada na Educação Infantil não se preocupa tanto com a aquisição de saberes disciplinares, mas com a construção de novos conhecimentos. A Pedagogia de Projetos propõe que o tema do projeto seja definido em comum acordo com as crianças, quando isso for possível, que ele seja nomeado e que seu desenvolvimento se dê de acordo com a manifestação e manutenção dos interesses das crianças no tema e nas propostas, estudos e pesquisas que são desenvolvidas.

A partir de suas experiências, Hernández e Ventura (1998) desenvolvem suas teorizações para uma Pedagogia de Projetos. Os autores propõem que os projetos tenham uma série de passos. O primeiro deles é a escolha do tema, que parte das experiências anteriores das crianças, de outros projetos já realizados, de algum fato da atualidade, de uma proposta da professora. Em muitas das nossas concepções e práticas, a figura da professora sofre um apagamento, conforme venho sinalizando, pois os projetos somente podem nascer do interesse das crianças e de nenhuma outra forma. Entender a Pedagogia de Projetos dessa forma é reducionista e contrário aos próprios objetivos dessa abordagem.

Assim, o trabalho da professora não pode ficar restrito a observar e a propor um projeto. A professora parte do conhecimento da sua turma e de seu estudo para planejar, propor, buscar novidades, curiosidades, conhecimento, estabelecer relações, fazer perguntas inteligentes, desafiar, levantar hipóteses, retomar aprendizados, sistematizar e sintetizar. Ficam claras também as etapas de um projeto: surgimento e definição do tema, levantamento de hipóteses, busca de materiais, atividades em grupos (pequenos ou não), definições e redefinições, novos rumos, avaliação e finalização. Hernández e Ventura (1998) determinam que o projeto deva ter índices para organizar as informações coletadas e necessárias para o projeto. Os índices permitem aos professores saberem se os educandos aprenderam e o que aprenderam durante o processo de construção do projeto. O uso de índices parece ser mais apropriado para as atividades de professores do Ensino. Entretanto, na Educação Infantil podemos utilizar algum tipo de guia ou etapas e possibilidades de um projeto, que devem ser revistas e repensadas com o andar dele. Esse registro também auxilia no encerramento de um projeto.

Maria Alice Proença (2018), sugere que, depois da definição do tema e da criação do nome do projeto, a professora busque:

- a) o que cada um sabe sobre o tema;
 - b) o que gostariam de saber;
 - c) o que poderiam saber;
 - d) atuar na zona de desenvolvimento proximal, seguindo a teoria de Vygotsky;
 - e) identificar o que está nas entrelinhas.
- (adaptado de PROENÇA, 2018, p. 82).

Como várias outras modas pedagógicas, os projetos tiveram um período de grande popularidade no Brasil. Algumas obras buscavam promover a utilização da Pedagogia de Projetos e apresentar modelos não só para a Educação Infantil, mas também para o Ensino Fundamental. Na onda da Globalização, a interdisciplinaridade, materializada por esta Pedagogia, foi amplamente difundida nos anos 1990 e início dos 2000. Assim como com outras abordagens, é claro que há bons e maus exemplos do uso da Pedagogia de Projetos; ainda assim, o seu aporte é considerável, podendo ser utilizada na Educação Infantil, pois parte dos interesses das crianças, utiliza a mediação da

professora, busca ser flexível e permite a construção coletiva do conhecimento, sem se preocupar com disciplinas e listas de conteúdos.

Madalena Freire (1983), mesmo sem utilizar a palavra “projeto”, descreve como conduzia o trabalho com as crianças e destaca que

[...] gostaria de aproveitar para falar de como neste processo de descobertas tudo anda junto. Não existem compartimentos estanques: ciências, artes, alfabetização etc. As descobertas abrangem, invadem todas as áreas. Estamos vivendo o deslumbrarmo-nos em descobrir [...] (FREIRE, 1983, p. 61).

A autora caracteriza o processo da Pedagogia de Projetos como uma forma naturalmente não disciplinar, ou melhor, “adisciplinar”, pois não existem disciplinas. Seu livro **A paixão de conhecer o mundo** (FREIRE, 1983) merece uma leitura atenta, pois o relato permite entender como se manifestam os interesses das crianças, a atuação da professora, as propostas desenvolvidas, o andamento do trabalho e o seu encerramento.

O trabalho com a Pedagogia de Projetos vem sendo muito difundido no Brasil e, com isso, surgem também interpretações equivocadas. Alguns autores propõem, por exemplo, realizar projetos prontos, que venham de cima para baixo. Alguns buscam esgotar à exaustão algum tema, ou mesmo disfarçar de projeto uma proposta mais tradicional fundamentada em conteúdos. Por outro lado, exemplos de projetos inspiradores para práticas pedagógicas podem ser encontrados na obra **Os fios da infância: InnovArte Educação Infantil**, de Ângeles Abelleira Bardanca e Isabel Abelleira Bardanca (2018). Em quase todas as publicações que abordam as práticas de Reggio Emilia há exemplos de projetos. O capítulo 6 – A gramática dos materiais – de Charles Schwall do livro **O papel do ateliê na Educação Infantil**, organizado por Lella Gandini, Lynn Hill, Louise Cadwell e Charles Schawall (2019), merece especial destaque.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, busquei revisitar os documentos orientadores e teóricos que tratam do currículo na Educação Infantil. A Educação Infantil no Brasil tem uma história de regulamentação recente, pois foi com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996) que ela passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Desde então, a legitimidade interpretativa vem sendo disputada por diversas correntes teóricas, que defendem práticas diametralmente opostas, como a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Sócio-Histórica, havendo várias nuances e propostas intermediárias.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) quanto a Base Nacional Comum Curricular (2017) indicam que o currículo na Educação Infantil se aproxima da concepção proposta pela Pedagogia da Infância. Nesse sentido, o currículo na Educação Infantil é fundamentado em práticas pedagógicas que ampliam as experiências e os saberes das crianças em relação com o conhecimento acumulado pela humanidade. Essas práticas pedagógicas buscam desenvolver a criança de forma integral. As políticas públicas para a infância se alinham com uma visão de criança potente, sujeito de direitos, detentora de culturas infantis próprias e inserida em uma cultura maior.

Para este artigo, identifiquei quatro elementos que compõem o currículo na Educação Infantil a partir dessa perspectiva. O primeiro deles é a concepção de um currículo emergente. Uma vez que não há uma lista de conteúdos a serem ensinados pelas professoras, os temas, os assuntos, os projetos nascem dos interesses recorrentes das crianças e da mediação da professora. Não podemos recair em uma perspectiva espontaneísta ou de improviso: há muito trabalho da professora em uma concepção de currículo emergente. O segundo elemento é o protagonismo das crianças, no sentido que traz a própria concepção advinda das DCNEIS (BRASIL, 2010).

Um currículo emergente e uma visão de criança agente estão intimamente ligados à concepção de uma Pedagogia da Escuta, nos moldes propostos pela Pedagogia praticada na cidade italiana de Reggio Emilia. A concepção de currículo na Educação Infantil que busca, por meio das experiências e do relacionamento com a cultura e o conhecimento, o desenvolvimento pleno da criança tem se materializado em uma Pedagogia de Projetos. Um projeto nasce da escuta atenta com o corpo todo, utilizando todos os sentidos.

Ainda há um longo caminho para que o currículo na Educação Infantil se consolide nas práticas das professoras e nas orientações pedagógicas das

escolas. Há muitas escolas que não propiciam o protagonismo da criança e seguem com atividades de desenhos prontos para pintar, atividades de motricidade fina, práticas que em nada se relacionam com as culturas das crianças, currículos baseados em listas de atividades, temas geradores pensados somente pela professora ou escola, datas comemorativas sem sentido e muitas possibilidades centradas no conteúdo, mas disfarçadas de Pedagogia de Projetos.

REFERÊNCIAS

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA Abelleira Isabel. **Os fios da infância**: InnovArte Educação Infantil. São Paulo: Phorte, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasil, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996.

CALLAI, Cristiana.; SERPA, Andréa. Tensionando currículos na Educação Infantil, **Teias**, v. 19, n. 54, p. 148-149, jul.-set., 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.- dez. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **ETD**, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan.-mar. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa.; SILVA, Marcelo Oliveira da; LOPES, Amanda Oliveira. A pedagogização da docência na Educação Infantil. **Anais do 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 5º Seminário Internacional de Estudos Culturais educação**. Canoas: Ulbra, 2019.

FREIRE, Madalena. **A paixão em conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Jaqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil**: avanços, desafios e tensões. Curitiba: Appris, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. In: GARCIA, Joe.; PAGANO, Andrea.; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017, p. 17-45.

PINAR, William. **Estudos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2016.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 107-116.

ROCHA, Eloísa Acires Candal da. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madrid, n. 22, p. 61-74, jan./abr. 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: ____ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 16-37.

SCHWALL, Charles. A gramática dos materiais. In: GANDINI, Lella, HILL, Lynn, CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (orgs). **O papel do ateliê na Educação Infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 49-64.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; CRUZ, Girlene de Albuquerque; SCARLASSARA, Bárbara Solana. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Horizontes**, v. 36, n.1, p. 64-73, jan./abr. 2018.