RESUMO

A presente pesquisa buscou entender de que modo a organização curricular por campos de experiências na Educação Infantil possibilita o protagonismo das crianças no processo de construção de conhecimentos. E levanta a discussão sobre educação e formação humana da criança, contextualiza a ideia de educação, presente na vida do homem desde a sua existência humana. A educação acontece em diversos contextos, tem concepções diferentes, é contínua. Em que pese a importância das propostas curriculares no âmbito Educação Infantil atentamos para ao currículo infantil, assim, os estudos realizados apontam para a necessidade do equilíbrio entre o cuidar, o educar para Educação Infantil, pois como foi visto apesar das contribuições das pesquisas acadêmicas a realidade na Educação Infantil ainda apresenta inúmeros desafios nas propostas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral da criança. Compreendeu-se que o currículo é considerado a base para o trabalho pedagógico e que sua estrutura deve levar em consideração a infância e suas particularidades, e que seja um currículo sensível a criança, seu contexto, as brincadeiras e que seja voltado para a construção da formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Infância. Educação Infantil. Currículo.

ABSTRACT

This research sought to understand how the curricular organization by fields of experience in Early Childhood Education enables children to play a leading role in the process of constructing knowledge. It raises the issue of education and the human formation of children, contextualizing the idea of education, which has been present in human life since the beginning. Education takes place in different contexts, has different conceptions and is continuous. Despite the importance of curricular proposals in the field of Early Childhood Education, the studies carried out point to the need for a balance between care and education in Early Childhood Education, because as we have seen, despite the contributions of academic research, the reality in Early Childhood Education still presents numerous challenges in pedagogical proposals aimed at the integral development of the child. It was understood that the curriculum is considered the basis for pedagogical work and that its structure should take into account childhood and its particularities, and that it should be a curriculum that is sensitive to the child, their context, play and that is geared towards the construction of human formation.

KEYWORDS: Child. Childhood. Early childhood education. Curriculum.

INTRODUÇÃO

No atual cenário de educação que estamos inseridos, muito se discute sobre as práticas e metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, e ponderando sobre as discussões, é perceptível as dificuldades em que esse se encontra. Dificuldades essas, que resultam de uma necessária análise das práticas de ensino que reconheçam a real importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, para que possa contribuir de forma significativa na aprendizagem da mesma.

A inserção da Educação Infantil na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, por um lado, se mostra relevante, pois permite efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças. Por outro, em função do momento político econômico que o país vivencia, pode acarretar em interpretação errônea por parte dos/as docentes que, de modo equivocado, podem concebê-la com um rol de competências que as crianças devem adquirir no âmbito da permanência na Educação Infantil (CAMPOS e BARBOSA, 2015).

Discutir e pensar sobre currículo implica falar sobre um campo carregado de significação, já que ao longo do tempo, com as mudanças na sociedade, a inclusão da mulher no ambiente de trabalho, discussões no campo da infância e suas concepções, perceberam-se uma necessidade de modificação no espaço escolar, reconhecendo a criança como sujeito do conhecimento, passando a ter um papel ativo no seu aprendizado.

O currículo é concebido como uma forma de organização escolar e não um documento fechado está sempre em processo. Define como elementos do Currículo: a estrutura escolar; as intencionalidades; as estratégias de ensino; o planejamento; a avaliação; a composição e a organização dos docentes, os recursos materiais.

A proposição da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil pode compilar muitos desejos da área, para que se obtenha um ensino de qualidade visando o sucesso e a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, a pesquisa se desdo-

brará seguindo estas problemáticas: Como integrar os eixos estruturantes da educação infantil de forma que a prática pedagógica os vivencie realmente? Como organizar o espaço para favorecer essas brincadeiras e interações? De que modo a auxilia na melhoria da educação infantil?

Dessa forma, faz-se necessário que as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, a fim de que se tornem, progressivamente, sujeitos sociais e protagonistas aptos a contribuírem para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

DESENVOLVIMENTO

O currículo é compreendido como uma "construção permanente de práticas" segundo Pacheco (2001, p. 19), ultrapassa o espaço da sala de aula, "reflete as relações entre escola e sociedade" respeita as experiências vividas e compartilhadas entre os sujeitos participantes do processo de ensino e de aprendizagem e é um "instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas". Nesse sentido Candau e Moreira (2007, p. 19) apontam que "o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração".

Sacristán (2007) propõe que se compreenda o currículo de maneira processual e que se entenda o currículo também como práxis, de maneira a superar essa dualidade teoria-prática levando em consideração a interação simbiótica entre currículo e ensino. Para essa concepção processual, é necessário entender que o currículo não está desligado de seu contexto. Não é um elemento que existe a parte de todo o resto. Sacristán (2007, p. 126) diz que "não se entenderia a concepção alguma do currículo sem apelar para os contextos nos quais se elabora". E o contexto, a realidade que envolve o currículo compreende diversas dinâmicas, entre eles a prática de ensino.

Sobre o currículo de uma unidade educativa, este pode ser definido um processo embasado por conhecimentos e saberes de determinada cultura, pelos conceitos dos professores e por um conhecimento peculiar propagado pelos livros didáticos. A produção curricular, portanto, implica que essa organização não é neutra, segue os objetivos, as intenções pré-estabelecidas por alguém. Ele determina quais conteúdos serão abordados, influenciando significativamente na vida dos envolvidos no âmbito educativo e nas práticas pedagógicas, pois transmite as orientações, as normas e uma ordem metodológica que são norteadoras do processo de ensino-aprendizagem.

A explicitação e compreensão das experiências das crianças no interior da instituição de cuidados e educação são fatores importantes para o processo de sensibilização dos/as profissionais e pesquisadores/as da infância e da Educação Infantil. O currículo baseado na experiência, que vem sendo progressivamente construído em nosso país pela área da Educação Infantil, possui uma estrutura que articula e combina as linguagens com as quais as crianças se relacionam em seu cotidiano com as situações vividas por elas no contexto social mais amplo, pressupondo maior protagonismo docente em sua formulação na medida em que requer outras lógicas distintas daquelas dos currículos fechados, organizados por conteúdos escolares (SACRISTÁN, 2005).

Santomé (1998) defende que a infância seja entendida como etapa específica da vida da criança e que se garanta cidadania, democracia, educação e voz no currículo. Essa discussão teórica poderá ser localizada no currículo por temas geradores, visto que este visa à abertura de espaços e de possibilidades para a participação e intervenção da criança como co-construtora da proposta. É também pertinente quando enfatiza as expressões da infância como componentes fundamentais na elaboração do currículo, numa visão interdisciplinar, tendo assim, forte possibilidade de garantir à criança um saber que realce um aprendizado global atendendo as diferentes expressões (plásticas, cognitivas, afetivas, lúdicas, motoras e tantas outras) e problematizando as peculiaridades do ambiente em que vivem como necessárias ao desenvolvimento infantil.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi configurado intencionalmente para servir como norte em torno de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que exercem ações vinculadas ao educar e cuidar com crianças de zero a seis anos, respeitando suas práticas pedagógicas e a pluralidade da cultura brasileira. Este documento segue uma divisão de três volumes, nos quais explicitam recomendações sobre práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil (BRASIL, RCNEI, 1998).

As novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, na Resolução CNE/CEB nº 5/ 2009, representam um profundo avanço em conceber o currículo efetivamente voltado para as particularidades das crianças pequenas. Sendo assim, o documento curricular tem por objetivo orientar as instituições de Educação Infantil no planejamento de suas propostas curriculares, de modo a apontar um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem defendidos e exercidos por aqueles que participam

da sua elaboração.

As DCNEI não estão divididas por áreas, conteúdos ou blocos. O Artigo nº 9 menciona que a Educação Infantil tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, e lista doze experiências que garantiriam esses eixos, como propiciar conhecimentos sobre manifestações culturais, promover a interação das crianças, incentivar a criatividade e a curiosidade, favorecer a imersão nas diferentes linguagens, etc.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) mencionam o currículo da Educação Infantil como,

> 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 de 0 a 5 anos de idade (p. 13).

Neste sentido, as DCNEI compreendem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica que é oferecida em creches e pré-escolas, as quais são caracterizadas como espaços institucionalizados, estabelecimentos educacionais que podem ser públicos, privados ou conveniados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, podendo ser em período diurno, período integral ou semi integral, esses estabelecimentos são regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e tudo deve ser submetido ao controle social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) indica os campos de experiências como modo de organização curricular para a Educação Infantil, assegurando às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esse arranjo curricular está estruturado em cinco campos de experiências que acolhem as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças. São eles: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Oralidade e escrita e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim sendo, os campos de experiência indicam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na área da Educação Infantil, concedendo a oportunidade dos diversos atores educacionais compreenderem e refletirem as diferentes maneiras como as crianças vivenciam o mundo. Por consequência, múltiplas linguagens significativas na infância podem ser percebidas ao longo da BNCC, especificadamente nos campos de experiência, situando principalmente os professores na aplicação de diferentes e valorosas atividades no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O arranjo curricular, orientado pela organização dos campos de experiência, pensa no desenvolvimento de aprendizagem e na construção de conhecimentos que surgem das interações. Pensar um currículo para a EI, a partir dos campos de experiência, exige que a criança, e suas composições de pensar, interagir e agir, seja situada no centro do planejamento, concretizando o que o arranjo curricular nos traz em seu título: uma aprendizagem que surge da experiência.

Os direitos de aprendizagem são facilitadores e promotores do desenvolvimento integral das crianças. As crianças são sujeitos sociais e históricos, influenciadas pelo meio em que estão inseridas. A brincadeira pode ser entendida como experiência de cultura, dessa forma, a criança produz cultura (KRAMER, 2007). Direitos de aprendizagem são momentos em que a criança desenvolve suas habilidades, garantindo uma educação de qualidade. A principal atividade da infância é o brincar, através disso, ela conhece a si e aos outros, expressando suas emoções por meio de diferentes linguagens. (KISHIMOTO, 2010).

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

Assim sendo, o Currículo Base para a Educação Infantil (2017), diferentemente da intencionalidade pedagógica supracitada, traz a criança como protagonista das experiências pedagógicas, sendo que as aprendizagens são construídas pela interação com o outro e a brincadeira, desenvolvendo a autonomia princípio fundamental para um trabalho pedagógico que respeite potencialidades, singularidades, culturas e saberes, construindo identidades e modos de ver o mundo. Tendo o princípio da intencionalidade pedagógica e protagonismo da criança para a aprendizagem, Schliemann (1995) cita que a liberdade de pensar e organizar diferentes formas de solução é essencial para que a criança recrie modelos matemáticos em ação, ou seja, vivencie-os.

Kishimoto (2016) explica que na interação é possível criar condições de aprendizagens, quando o adulto responde ao desejo do bebê através de um olhar, um sorriso ou uma palavra. O que é imprescindível para todo o ser humano, a interação afetiva. A autora acrescenta ainda:

> Seria desejável a definição de direitos de aprendizagem relacionados ao apoio

interativo, de natureza afetiva, especificamente relacionadas ao bemestar, devido sua relevância para a educação de bebês e que não estão presentes nem nos direitos de aprendizagem da BNC e nem nos seis direitos de aprendizagem especificados para a educação infantil (conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e se conhecer). (KISHIMOTO, 2016, p. 22)

A partir das interações com o mundo, com os familiares, com os pares e com professor, a criança desenvolve afetivamente, no sentido de perceber e questionar sobre si e sobre os outros seres, assim ao participar das relações sociais as crianças conseguem construir sua própria autonomia, e a se relacionar com o meio.

Ao mesmo tempo, considerando que as experiências de aprendizagens das crianças envolvem tempo, o segundo princípio é a continuidade. Ele se faz importante no sentido de tentar romper esse modo fragmentado de se entender o conhecimento, onde as vivências das crianças são fortemente marcadas por tempos, espaços e atividades fragmentadas. Essa possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências. Ao mesmo tempo, considerando que as experiências de aprendizagens das crianças envolvem tempo, o segundo princípio é a continuidade. Ele se faz importante no sentido de tentar romper esse modo fragmentado de se entender o conhecimento, onde as vivências das crianças são fortemente marcadas por tempos, espaços e atividades fragmentadas. Essa possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências.

O espaço como cenário que se apresenta em sua dimensão, sua estrutura organizacional, seus tempos, sua acessibilidade, seus recursos - expressa as concepções pedagógicas da instituição e, dessa forma, é compreendido como um componente curricular. Minha posição se encontra com as ideias de Maria da Graça Horn (2004, p.31), pois segundo ela, "temos o espaço como um elemento curricular, estruturando oportunidades e aprendizagens por meio das interações possíveis entre as crianças e objetos e delas entre si." Para uma professora, o espaço escolar não pode ser visto apenas como um local de trabalho, além disso, se apresenta como um elemento relevante ao seu planejamento. Sobre isso, Horn (2004, p.15) afirma que "o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e os adultos ocupam esse espaço e como interagem com eles são reveladores de uma concepção Pedagógica.

A ludicidade é um fator que está muito presente nas escolas de Educação Infantil. É inevitável falar de educação infantil sem citar a ludicidade, pois tanto os jogos quanto as brincadeiras, são parte fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da mesma. Mesmo sendo um direito da criança uma educação de qualidade, sabemos que nem toda criança tem acesso a uma educação que faça a diferença em sua infância.

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.

Os docentes possuem um papel essencial no desempenho dos esforços para atingir uma educação de qualidade para todas as crianças. Em muitos países, crianças ficam fora da escola sem adquirir competências básicas, porque não possuem um número suficiente de professores qualificados e isso tem consequências negativas para as crianças e o desenvolvimento da sociedade. Os professores são peças fundamentais para alcançarmos metas de educação, em que os governos se comprometem a proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças. A escassez, cada vez maior de professores qualificados, constitui o principal obstáculo para a realização desses objetivos (FACCI, 2004).

Em relação ao professor, a Base define o seu papel como organizador de propostas com intencionalidades pedagógicas e experiências de aprendizado, valorizando os conhecimentos prévios dos pequenos e ampliando o universo de saberes e habilidades. Sendo assim, ficando encarregados pela reflexão, seleção, planejamento, mediação e monitoramento de práticas e interações que promovam o desenvolvimento pleno infantil.

CONCLUSÃO

O currículo é o pilar organizador da instituição escolar. Analisá-lo requer mobilização de muitas ferramentas teóricas que dem conta de sua complexidade. Ao longo da história muitos pesquisadores que se propuseram a olhar para a escola, perceberam que debater a instituição escolar é indissociável ao debate do currículo. Entender o currículo para além dos documentos regulatórios é tarefa indispensável para tratar da complexidade do trabalho docente.

Nesta perspectiva de estudo, é necessário voltarmos nossos olhares para a escola e também para o seu currículo, e procurar

ler mais do que somente nas entrelinhas dos currículos ocultos ou explícitos, indo além. É necessário discutir, reciclar e transformar as práticas que se repetem, bem como procurar observar e aprender com as trocas de experiências e com vivências práticas cotidianas.

A abordagem por competências proporciona não somente a aquisição de habilidades, mas a possibilidade de se aprender de forma contextualizada, com a abordagem de situações-problemas que ocorrem no seu cotidiano, buscando de forma coerente a construção do conhecimento, partindo do que a criança já sabe para aprender o que ainda não se sabe.

O currículo também retrata a brincadeira como funcionalidade no processo de desenvolvimento da criança, ou seja, enquanto a criança brinca, ela estar desenvolvendo algum aspecto de desenvolvimento seja cognitivo, físico, social. O currículo trata a brincadeira como um dos dois grandes eixos estruturante na educação infantil que perpassa o vínculo familiar e vai à escola tendo a necessidade da interação, do contato com o outro para o seu desenvolvimento integral.

Desse modo, a aprendizagem significativa voltada para a Educação Infantil deve ter um espaço, além da sala de aula, com estrutura adequada, segura, de qualidade, onde a criança se encontre diante de situações desafiadoras prazerosas, onde ela possa movimentar-se, para que se desenvolva plenamente em seus aspectos físicos, sociais, intelectuais e mentais.

É bastante pertinente ressaltar, a importância de oportunizar, de maneira contextualizada, a construção da cidadania, partindo do interesse do educando e da percepção do meio em que ele vive, pois o mesmo tem direito a experienciar, socializar-se, trocar idéias, cooperar, ter contato com expressões artísticas variadas, desenvolver habilidades motoras, enfim, tudo que há de essencial para seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf acesso em: 22 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf > acesso em: 23 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: nov. 2019.

CAMPOS, Rosânia, & BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? Revista retratos da escola. Brasília, 9(17), p. 353-366. 2015.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

HORN, Maria da Graça S. Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

_____, Tizuko Morchida. Avaliação Do Documento Preliminar À Base Comum Curricular – Princípios, Formas De Organização E Conteúdo Para Educação Infantil. 2016.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MARTINS, J. de S. (Coord.). O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Editora Huicitec, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. (Cláudia Schlling, Trans.). Porto Alegre: Artmed. 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. Educação e Sociedade, 26(91), p. 361-378. 2005.

SCHLIEMANN. A. L. D. Na vida dez, na escola zero. São Paulo, SP: Cortez, 1995.