

MARIA CÉLIA SALES PENA

**O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA LEITURA DA PROPOSTA ORIENTADA POR TEMAS
GERADORES NO PROJETO ESCOLA CABANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Olinda Silva de Sousa Pimentel.

Belém
2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Prfº Elcy Rodrigues Lacerda da UFPA, Belém.

Pena, Maria Célia Sales

O currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana./ Maria Célia Sales Pena, orientação de Maria Olinda de Sousa Silva Pimentel. __2005

Dissertação (mestrado)Universidade Federal do Pará. Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2005.

1. Educação infantil-proposta curricular. 2. Educação Infantil. 3. Educação e currículo. I. Título.

CDD: 21ed.: 372.043

MARIA CÉLIA SALES PENA

O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:

**UMA LEITURA DA PROPOSTA ORIENTADA POR TEMAS
GERADORES NO PROJETO ESCOLA CABANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Drª Maria Olinda Silva de Sousa Pimentel.

Data de Aprovação: ___/_____/2005

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Maria Olinda de Sousa Silva Pimentel - Orientadora

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - Membro

Profª. Drª Tânia Regina Lobato dos Santos - Membro

A todas as crianças que vivem suas
infâncias de muitos modos. Crianças que no
mundo são *magister ludi*.

AGRADECIMENTOS

“Alguém com sua força pra me proteger, alguém com seu carinho pra me confortar, alguém com olhos e coração bem abertos pra me compreender”. Para Minhas luzes: minha mãe Maria Sales Pena e meu pai João Pena.

“Tenho amigos que não sabem o quanto são meus amigos. Se um deles morrer, eu ficarei torta para um lado”. Para minhas queridas irmãs: Lucineide, Benedita, Josineide, Ana, Luciana, Renata, Maria e meu irmão Luiz e todos(as) sobrinhos(as) que são parte de mim.

“As paixões são como ventanias que enfurnam as velas dos navios, fazendo-os navegar; outras vezes podem fazê-los naufragar, mas se não fossem elas, não haveriam viagens nem aventuras e nem novas descobertas”. Para meu esposo e minha grande paixão Eliézio Maués.

“Amigo é coisa pra se guardar debaixo de sete chaves, dentro do coração [...]” Aqui, com muita intensidade são lembradas(os) amigas(os): Andreyra, Edinilza, Luizete, Selma, Socorro, Tadeu e não menos importantes todas(os) amigas(os) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e da Escola Cordolina Fontelles de Lima.

“Cada manhã que nasce me nasce uma rosa na face”. Escrevo-te essas palavras como canção, alegria e emoção que por sua orientação, me forneceu alimento para interrogações, desafios, e criação. A querida Prof^a. Maria Olinda Pimentel.

“O tempo é escasso, mãos à obra. Primeiro é preciso transformar a vida para cantá-la em seguida”. A todos(as) professores(as) do PPGED/UFPA, em especial aos da Linha Currículo e Formação de Professores: Maria Olinda Pimentel, Josenilda Maués, Salomão Hage, Genylton Rocha e Paulo Almeida, com os quais aprendi “a beleza de ser um eterno aprendiz”. Estendo o mesmo agradecimento às professoras Tânia Regina Lobato dos Santos e Laura Maria Araújo pela valiosa contribuição e aprendizado.

Enfim a todos(as) que fizeram parte direta e indiretamente desta travessia.

Ao contrário, as cem existem

A criança
É feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar
De maravilhar e de amar.
Cem alegrias
Para cantar e compreender.
Cem mundos
Para descobrir
Cem mundos
Para inventar
Cem mundos
Para sonhar.
A criança tem
Cem linguagens
(e depois cem cem cem).
Mas roubaram-lhe noventa e nove,
A escola e a cultura
Lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
De fazer sem cabeça
De escutar e de não falar
De compreender sem alegrias
De amar e de maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
De descobrir um mundo que já existe e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
A realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra
A razão e o sonho
São coisas
Que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário as cem existem.

(LORIS MALAGUZZI apud FARIA, 2000, p. 73-74)

RESUMO

O trabalho que apresento trata da elaboração de uma pesquisa que tem como objeto a abordagem da Educação Infantil no Projeto Escola Cabana, desenvolvida no período de 1997 a 2004, em Belém do Pará, enfocando em sua lente principal a configuração do currículo por temas geradores. Para construir sobre o tema que exploro lanço mão de idéias que se organizam/gestam no campo das teorias críticas sobre educação e currículo, trazendo reflexões para a Educação Infantil. Estudar o currículo para a criança pequena se coloca como um desafio, pois a Educação Infantil se tornou o primeiro patamar (não obrigatório) da Educação Básica, sendo atualmente uma obrigação do Estado a sua oferta à população. Nesta situação é importante a discussão das propostas curriculares que se apresentam como expressões de propostas teóricas que objetivam oferecer uma educação integral e cidadã para as crianças de zero a seis anos. Entendendo a Escola Cabana com este perfil me propus a fazer uma pesquisa dirigida à compreensão desta proposta na sua dimensão de currículo para a infância, assumindo como percurso metodológico a análise nos documentos que faz referências específicas ao currículo, via temas geradores na Educação Infantil. Desse modo, problematizei como se configurou o currículo por temas geradores do Projeto Escola Cabana (PEC) para a Educação Infantil, a partir das bases teóricas adotadas e as implicações educacionais/curriculares no processo de formação da criança pequena como sujeito social e de direitos. As leituras realizadas apontaram-nos que a configuração do currículo para a EI no período de 1997 a 2004 foi um caminho teórico percorrido em três momentos, sugerindo as seguintes possibilidades: no primeiro momento é possível afirmar que a primeira configuração do currículo para a EI no PEC se organizou a partir de eixos de trabalho aproximando-se do modelo escolar, segmentando em áreas de conhecimentos, limitando e restringindo o brincar como eixo de trabalho, ao passo que negava as demais expressões da criança, sendo, portanto, ainda uma proposta excludente da cultura infantil. No segundo momento a proposta abandona a organização do currículo por eixos de trabalho e investe na adesão dos temas geradores, porém com poucas referências específicas para a EI. No terceiro momento a proposta investe na resignificação da Educação Infantil apresentando a configuração do currículo por tema gerador tomando a criança e o seu desenvolvimento como ponto de partida para o currículo. Portanto, a leitura que aponto com esses três momentos do PEC é de uma construção de um caminho curricular para Educação Infantil que inicialmente desconhecia e excluía as crianças das classes populares com suas infâncias e saberes, para depois convidá-las a participar da Educação Infantil como direito, cultura da criança e inclusão social.

Palavras-chave: Criança Pequena, Currículo, Educação Infantil, Tema Gerador.

ABSTRACT

The work that I present, deals with elaboration of a research that has as object the boarding of the infantile education in the Projeto Escola Cabana (PEC), developed in the period of 1997 until 2004 in Belém – Pará, focusing in its main lens the configuration of the curriculum guided for subjects. To construct on the subject that I explore, I organize the ideas in the field of the critical theoris in education and curriculum, bringing reflections for the infantile education. To study the curriculum for the small child il places as a challenge, therefore the infantile education if became the first platform (not obligator), of the basic education, being currentey obligation of the state its offers to the population. In this situation it is important the discursssion of the curricular proposals that objectify to offer na integral and citizen education for children from 0 until 6 years. Understanding Escola Cabana wilt this profile I considered myself to make a research directed to the understanding of this proposal in its dimension of resume for infancy being assumed as methodological way to analysis in the documents that make references to specific references in the curriculum, by generating subjects in the infantile education. This way, I problemized, as if configured the curriculum for generating subjects of the PEC, for the infantile and educational and curriculum implication in the procers of formation of social the smale child while subject and of rights. The reading painted us that the configuration of the curriculum for the infantile education in the period of 1997 until 2004, was theoretical way, covered at 3 moments suggesting the following possibilities: at the first configuration of the curriculum for the infantile education in the PEC, was organized from axles of work, coming close itself of the school model, segmenting in áreas of knowledges limiting and restricting the toy as work axle to even do denied toomuch expressions of the child, being, therefore, still a proposal to exclude the infantile culture. At the second moment, the PEC abandons the organization of the curriculum for work axles and investes in the adhesion of the generating subjects, how ever with few specific references for the infantile education. At the third moment, the PEC invests in meaning of the of the infantile education, prenting the configuration of the curriculum guide for generating subject taking the child and its development as starting point for the curriculum. Therefore, my reading points that with these 3 moments, the PEC was constructed a curricular way for the infantile education, initially being unaware and excluding the children of the popular classes with the infancies and to knowledments, to later inviting them to participate of the infantile education as rights and culture of the child.

Password: Small child, Curriculum, Infantile Education, Generating Subject.

LISTA DE SIGLAS

AC - Aplicação do Conhecimento

COED - Coordenadoria de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ER - Estudo da Realidade

ETEI - Equipe Técnica de Educação Infantil

EI - Educação Infantil

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OC - Organização do Conhecimento

PEC - Projeto Escola Cabana

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PMB - Prefeitura Municipal de Belém

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RMEB - Rede Municipal de Educação de Belém

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

SME - Sistema Municipal de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TG - Tema Gerador

UEI - Unidade de Educação Infantil

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIAS E TECITURAS.....	11
1.1 RELEMBRANÇAS E TRAJETÓRIA: O DESENHO INICIAL DA PESQUISA.....	14
1.2 FOCOS: OBJETO, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	20
1.3 CAMINHOS DA PESQUISA.....	24
2 CAPÍTULO 1: ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE IDENTIDADE TENHO EU? CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE INFANTIL E CURRÍCULO.....	26
2.1 IDENTIDADE INFANTIL: TRÊS CONCEPÇÕES.....	26
2.2 ERA UMA VEZ... TRÊS IDENTIDADES, MUITAS CRIANÇAS E QUAIS CURRÍCULOS?.....	38
2.3 APROXIMAÇÕES: DESENHOS IDENTITÁRIOS E CONCEPÇÕES CURRI- CULARES PARA A CRIANÇA BRASILEIRA.....	57
3 CAPÍTULO 2: CURRÍCULO PARA CRIANÇAS PEQUENAS: PRIORIDADES E ESPECIFICIDADES.....	68
3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS.....	69
3.2 O CURRÍCULO COMO PRÁXIS SOCIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	78
4 CAPÍTULO 3: O QUE É O QUE É... UMA LEITURA DO CURRÍCULO POR TEMAS GERADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO ESCOLA CABANA.....	98
4.1 APRESENTANDO O PROJETO ESCOLA CABANA.....	101
4.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO ESCOLA CABANA.....	105
4.3 OS PRIMEIROS DESENHOS: INICIANDO A APOSTA.....	108
4.3.1 A aposta em cena.....	115
4.4. DEFININDO OS DESENHOS: OS CAMINHOS DA APOSTA.....	122
4.4.1 Mudando de caminhos: apostando em novos desenhos.....	130
4.5 DESENHOS FEITOS A MUITAS MÃOS: NOVAS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES	138
4.5.1 Um lugar ou um caminho? A configuração do currículo orientado por temas geradores.....	150
6 CONTANDO UM FINAL.....	162
REFERÊNCIAS.....	170

1 TRAJETÓRIA E TECITURAS

No cenário da educação brasileira, a educação de crianças pequenas vem historicamente tomando assento nos últimos lugares das políticas, seja como propostas pedagógicas ou como prioridades em políticas públicas. O fato dessa pouca importância dada à educação de crianças de 0 a 6 anos tem marcas na sua própria história na humanidade que só muito recentemente considerou a criança como ser social.

A criança encenou diferentes papéis, que não exatamente o de ser criança, pelo menos na visão hoje presente nos dispositivos legais e na produção teórica atualizada que a reconhece como sujeito em desenvolvimento, de cultura e de direitos. Assim, entendemos que a concepção de infância variou nos diferentes períodos da história, se assumida como um construto histórico, social e cultural.

No Brasil a história da educação da criança pequena se confunde com a história da assistência, se consideramos que esta foi inicialmente dirigida às crianças das classes empobrecidas, para quem a educação teve um começo tardio (KULHMANN JR, 1998). Vale ressaltar que a conquista pelo que hoje conhecemos como Educação Infantil (EI) é fruto de uma intensa luta da sociedade civil, sobretudo do movimento de mulheres trabalhadoras reivindicando creches.

A educação da criança das camadas pauperizadas inicia a sua história com uma equivocada concepção assistencialista que previa a tutela das crianças, passando posteriormente, a orientação de educação compensatória que visava a compensação de supostas carências de ordem cultural e social (KRAMER,1992).

Essas concepções de educação como tutela e assistência e da criança como carente, em amplo sentido, e pobre de significados são radicalmente alteradas na década de 1990 quando entra em cena uma nova conceituação da criança e das instituições de Educação

Infantil. A criança concebida teoricamente e legalmente como sujeito de direitos e a EI como de direito e propulsora de conhecimento e desenvolvimento integral da criança.

Essa nova perspectiva da criança e da Educação Infantil, impulsionada na década de 1990, por resultados de pesquisas realizadas em diferentes países acerca do desenvolvimento infantil e dos impactos das experiências vividas nos primeiros anos de vida da criança, destituiu a concepção de creches como função guardiã e a pré-escola como antesala preparatória ao ensino fundamental, visão marcante em toda a história da educação da criança das classes populares.

A composição jurídica brasileira formada pela Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), articulado às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, garantiram o novo estatuto de criança cidadã, sujeito de direitos, de acesso à educação, à saúde, à segurança, enfim, de conviver em situações que promovam uma auto-estima positiva.

Nessa década, que ficou conhecida como anos “dourados da infância” (BASÍLIO, 2003), a educação de crianças pequenas sofreu importantes redefinições em consonância com direitos básicos da criança. Houve uma preocupação, por parte do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em fomentar uma política de Educação Infantil no sentido de orientar e organizar o funcionamento de creches e pré-escolas em todo o país, onde foram lançados diversos documentos no sentido de garantir à infância brasileira um lugar social definido nas políticas públicas destinadas a combater a exclusão em que vivia até então e, ainda, oportunizar-lhe uma vida cidadã¹.

¹ Entre os documentos temos: a Política Nacional de Educação Infantil (MEC, 1994); os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (MEC, 1995); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 1998); os Subsídios para a elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil (MEC, 1999); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB 22/1998).

No entanto, os maiores desafios de implementação dessa política passam a ser concentrados nos municípios que a partir da LDB 9394/96 ficam responsáveis pela Educação Infantil que passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Assim, os municípios reorganizaram os seus sistemas de ensino, englobando em suas propostas educacionais a educação de crianças de 0 a 6 anos.

A pesquisa que apresento, é um trabalho que tem como objeto de pesquisa uma das propostas de Educação Infantil municipal implementada nesse novo período, denominada de Projeto da Escola Cabana (PEC) da Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará (RMEB), onde enfoco em sua lente principal o currículo orientado por temas geradores.

Neste estudo, problematizo como se configura o currículo, por temas geradores, do Projeto Escola Cabana para a Educação Infantil, a partir das bases teóricas adotadas em sua proposta e quais as implicações educacionais no processo de formação das crianças pequenas. Como percurso metodológico, trilho por uma análise dos documentos que fazem referências específicas à Educação Infantil e ao currículo, via temas geradores.

Para construir sobre o tema que exploro, lanço mão de idéias que se organizam no campo das teorias críticas em educação, dialogando com Freire (1987), Sacristán (1998), Santomé (1998), Martins (1991; 1999), Kramer (1999a, 1999b; 2003), Bujes (2001) e Katz e Chard (1997).

Meu ponto de partida para a construção deste trabalho é tecido por caminhos nos quais fui inscrevendo ao longo de minha atividade discente e docente. Recorro às lembranças desse momento para iniciar e expor a trajetória, os objetivos e os caminhos metodológicos de elaboração desta pesquisa.

1.1 RELEMBRANÇAS E TRAJETÓRIA: DESENHO INICIAL DA PESQUISA

Ora, como eu apesar dos meus trinta e mais três já passados ainda sou criança que acho uma delícia a gente tocar a campainha dos outros e depois fugir, você bem sabe imaginar o divertimento que me dá preocupação e meia vergonha dos que não sabem se sou poeta ou não (ANDRADE apud FARIA, 2000, p. 45).

O poeta Mário de Andrade, entre poucos, se encorajou a falar de sua alegria de ser criança, valorizando a infância em seu trabalho.

À exemplo desse autor, encorajo-me a falar algo sobre crianças não com a intensidade do poeta, mas com a proximidade que com elas tenho estado e com a identificação com o universo infantil, uma vez que minha trajetória profissional colocou no meu cotidiano a criança pequena, e isso para mim tem sido fonte de desafios.

Entendo que o lugar de onde escrevo não é um lugar privilegiado, nem neutro ou incontaminado; tem fortes enraizamentos. Isso não quer dizer que dele não me afaste para percebê-lo de outro modo, ou seja, para assumi-lo como objeto de conhecimento.

Ressalto que me interesse pela educação infantil, não por esta "ser a moda ou febre do momento", mas por considerar que, mesmo após a legitimação da criança como cidadã pela Constituição Federal de 1988, essa criação de estrutura legal de proteção, amplamente divulgada, não tem conseguido coibir os abusos contra esses pequenos cidadãos, o que tem sido denunciado nas páginas diárias dos jornais, nas pesquisas editadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nos estudos de Martins (1991), Kramer (2003), Nunes (2003), autores empenhados na defesa da criança cidadã.

Começo o desenho da pesquisa pela trajetória que fui inscrevendo no contexto de minha atuação, como discente e docente, pelos tempos de minha formação inicial.

Nos primeiros anos, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação Magistério, da Universidade Federal do Pará, sentia-me uma "estrangeira na terra da

educação". Talvez, pelo fato de não haver cursado o Magistério, no 2º Grau, desconhecendo, assim, qualquer metodologia, didática ou prática de ensino que me aproximasse e/ou traduzisse as diferentes linguagens da educação, sobretudo da educação de “crianças pequenas”². Demorei a compreender essas novas leituras, às vezes resistindo, outras concordando e muitas outras aprendendo.

Tempos depois, surgiu o primeiro convite de aproximação com os estudos sobre a Educação Infantil, através da disciplina Psicologia da Educação III no curso de Pedagogia, quando numa atividade em grupo realizei um trabalho sobre a abordagem sócio-histórica, cuja grande expressão era Lev Semionovich Vygotsky.

Com a realização deste trabalho deparei-me com uma compreensão, ainda não muito clara para mim, sobre o processo de aprendizagem e construção do conhecimento infantil. Aprendi com Vygotsky que as crianças aprendem em contextos sociais interativos onde "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam" (VYGOTSKY, 1994, p. 115).

Seguindo as trilhas vygotskianas sobre o aprendizado, realizei meu primeiro trabalho teórico: "Mediação, Sensibilidade e Interação – implicações para a construção de uma aprendizagem social". Nesse estudo, fiz uma leitura das principais idéias de Vygotsky para o campo educacional, que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação - TCC. A investigação me conduziu a um campo de leituras que não pude mais abandonar, porque as rotas de condução nele empreendidas foram movidas por encanto, prazer e vontade de conhecer mais.

² Assumo a terminologia **crianças pequenas** ao me referir às crianças de 0 a 6 anos, concordando com uma vasta literatura brasileira do campo de estudos sobre a criança dessa faixa etária que também utiliza essa mesma terminologia.

Concluindo o curso de Pedagogia no ano de 1997, desejei colocar em prática os estudos teóricos consolidados como aprendizado. Porém, minha estréia como professora na Educação Infantil aconteceu meses depois.

Em 1998, iniciei minhas atividades docentes como professora do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, na rede particular de ensino; meses depois, no Ensino Superior, como professora substituta, no Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Como professora substituta no curso de Pedagogia, adentrava em outro espaço: o de professora formadora daqueles que trabalhariam futuramente (ou já trabalhavam) com a educação de crianças. Nesse momento da minha atividade docente, deparei-me com uma disciplina do curso: a primeira que ministrei, Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar, marcou minha trajetória docente, pois iniciei uma nova caminhada investigativa. Com intensas leituras e novo aprendizado, ampliei meu campo de estudos na área instigada pelas exigências da atividade docente e pelo gosto que, no contato com nova literatura, aguçou-se.

Esse novo momento da minha prática docente articulava-se a outras experiências realizadas anteriormente – a de aluna do curso de Pedagogia e a de professora do Ensino Fundamental. Agora esforçava-me para buscar um olhar mais abrangente, com mais curiosidade e, ao mesmo tempo, descobria com as teorias que compunham o programa da disciplina o quanto ainda precisava conhecer. Como professora iniciante, fui errando, aprendendo e descobrindo os cenários que as teorias, sozinhas, não descortinam e que, por isso, se servem de práticas como irmãs confidentes (MAcLAREN, 2002).

Mais que um simples cenário na minha prática docente, a educação de crianças pequenas foi sendo desenhada como uma realidade a ser conhecida. Das andanças feitas por teorias, aprendi com os estudos de Ariès (1981) que há uma certa "descoberta" da infância pelo mundo. Conheci que a criança, concebida como um enigma até o século XII passou,

posteriormente, a ser representada como anjo, objeto de diversão, de paparicação dos adultos e depois a ser entendida como alguém que precisava ser moralizada.

Com Del Priore (1992) entrei em contato com a história das crianças brasileiras e com a infância da criança índia, negra e pobre que a história oficial pouco conta ou narra, principalmente, por estas estarem inclusas em camadas sociais desprivilegiadas economicamente, onde sofrem maior anulação do tempo de ser criança.

As leituras feitas inicialmente sobre construção do conhecimento em Vygotsky se articulavam às de Ariès (1981) e Del Priore (1992) e meu quadro teórico tomava outras dimensões. Fazia sentido falar da criança que aprende brincando, que aprende num ambiente sociocultural com seus pares, da infância como etapa específica do ser humano, que não é ponte somente de passagem para outra fase da vida, ao contrário é momento uno e específico da criança, "etapa importante da vida em si mesma que deixa traços nas etapas posteriores" (MOSS, 2000, p. 242).

Completando o desenho dessa trajetória, outra disciplina ajudou a compor o quadro de pesquisa que ora descrevo. Falo da disciplina Teoria do Currículo, com a qual tive debates emblemáticos. Em primeiro lugar, pelo pouco conhecimento do campo de estudos; em segundo, pela nítida falta de empatia teórica com esta. Curiosamente, esse terreno desconhecido, o currículo, se tornou leitura necessária para minha atividade docente.

Ao lado do interesse da disciplina Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar, o estudo sobre currículo ganhou um lugar destacado nas minhas leituras. O que antes figurava como um território desconhecido, se tornava início para uma nova prática. Apesar dos estudos empreendidos nessa área, enfrentei as maiores interrogações sobre o currículo no exercício da docência, no âmbito da Educação Infantil.

Convivendo por aproximadamente um ano com a experiência em dialogar com esses dois campos, Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar e Teoria do Currículo, vivi, no

ano de 2000, uma outra experiência, que, aliada às anteriores, daria novas formas ao meu olhar de aprendiz. Nesse ano, aprovada em concurso público para o cargo de professora da Prefeitura Municipal de Belém - Pará, lotada numa escola da periferia da cidade de Belém, iniciei a docência na educação de crianças pequenas e assumi uma prática tão esperada e motivada desde os tempos da formação inicial.

Foi nesse novo momento que me coloquei frontalmente com os saberes acumulados por leituras do tempo de professora formadora e em contato com a criança. Não aquela imgeticamente predeterminada e resumida pelo adulto como "fraca, carente, deficiente, passiva, incompleta, maleável, sem ação" (MOSS, 2000, p. 240), mas com crianças reais, membros de um grupo, cidadãos de pouca idade que fazem parte de um contexto e colaboram para uma interpretação do mundo.

Com as crianças muitas coisas novas fui aprendendo e reaprendendo outras. Como professora, fui "ensinante e aprendente", porque assim como Freire (1987) acredito no aprendizado partilhado, com trocas e diálogo, onde "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (p. 68).

No fundo de meu baú teórico, procurava algumas saídas e entradas para dirigir minha prática docente e encontrava alguns caminhos. Com Vygotsky (1994) relembra que "o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (p. 110).

A assertiva vygotskyana trazia implicações práticas no trabalho que realizava com as crianças. Os conhecimentos prévios, conceituados por Vygotsky como conceitos espontâneos, "conceitos que as crianças formam, aprendem, através de suas experiências no cotidiano, em contato com as pessoas presentes do seu meio, com sua cultura, enfim com o

confronto de sua realidade concreta" (PENA, 1997, p. 38) faziam-se presentes no cotidiano da sala de aula, embora ainda fossem pouco explorados como aprendizagem prévia.

Jovem aprendiz, como professora na Educação Infantil, aos poucos fui dialogando com o conhecimento das crianças e com as teorias com que tinha proximidade no campo curricular. O confronto com o saber real das crianças e aqueles que se apresentavam selecionados no currículo despertou-me algumas interrogações em torno das quais, mesmo sem organizá-las pontualmente, foram se configurando em questões relevantes, e constituíram a escrita do meu primeiro projeto de pesquisa para a seleção do mestrado.

Dentre as indagações presentes naquele momento estavam: O que é currículo para Educação Infantil? Quais conhecimentos devem ser selecionados para um currículo da Educação Infantil? Quais teorias o fundamentam? Elas imprimem a especificidade da infância no currículo? Qual a concepção de criança e de infância por ele veiculado? Todo esse conjunto de questões iniciais serviu para interrogações ao currículo que subsidiava meu trabalho pedagógico na Educação Infantil, o currículo por temas geradores.

Outras interrogações surgiram sobre o currículo por temas geradores. Essa organização curricular na Rede Municipal de Educação de Belém (RMEB) era inovadora, onde a partir de 1997 passou a orientar o trabalho pedagógico e curricular nas Escolas e Unidades de Educação Infantil – UEIs. Agora outro conjunto de questões fazia-me interrogar sobre essa organização curricular: O que é um currículo orientado por temas geradores para a Educação Infantil? Quais as suas implicações no processo de educação de **crianças pequenas**? Como organizar a educação na primeira infância por temas geradores?

O convívio com o currículo por temas geradores, na prática cotidiana e no confronto com questões postas por ele, me conduziu, de forma mais objetiva, na organização do meu projeto de pesquisa. Essas questões apontavam um caminho de investigação e assim

foram indicadoras para uma nova elaboração do projeto de pesquisa que resultou na aprovação na seleção deste curso de Mestrado.

Todas as vivências profissionais relatadas aqui, com a Educação Infantil, as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino Superior, bem como as reflexões realizadas em estudos na graduação e pós-graduação, contribuíram para a configuração do problema da presente pesquisa. Nesta curta caminhada, de encontros e desencontros com teorias e práticas, a trajetória aqui pontuada muito traduz meu envolvimento e a relevância desta pesquisa.

1.2. FOCOS: OBJETO, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

O estudo proposto situa-se no âmbito das políticas de currículo para a Educação Infantil e toma como objeto de pesquisa o Projeto Escola Cabana (PEC) da Rede Municipal de Educação de Belém (RMEB).

Após a publicação da Constituição Federal de 1988, os municípios brasileiros, como entes federativos, passaram a gozar de autonomia constitucional para criar seus sistemas de ensino. Com essa autonomia, os sistemas receberam atribuições e responsabilidades, passando a ser responsáveis diretos pela gestão político-pedagógica e legal da Educação Básica, garantindo, sobretudo, a prioridade para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil (EI).

A partir dessas atribuições legais, na esfera municipal, passou-se a localizar ações e mudanças na área da gestão político-pedagógica. É nesta direção que focalizo a orientação curricular por temas geradores para a Educação Infantil, no Sistema Municipal de Educação de Belém, materializada pela implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana.

O Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana, é uma proposta que surge na década de 1990, no município de Belém do Pará, que resulta do projeto político vitorioso no processo eleitoral do ano de 1996, da Frente Belém Popular³.

A Escola Cabana, como proposta de educação que pretende uma renovação educativa e curricular na esfera municipal, pontua como princípios centrais de sua proposta a inclusão social e a participação popular, que se desdobraram nas seguintes diretrizes: a democratização do acesso e a permanência com sucesso; a gestão democrática do sistema municipal de educação; a valorização profissional dos educadores; a qualidade social da educação. Como elementos basilares para a materialidade da proposta, incluem programas e projetos, entre eles:

A Bolsa Escola; o PROALFA (Programa de Alfabetização de Adultos); as Escolas de Referência para os PNEES (Portadores de Necessidades Educativas Especiais); a ampliação do Número de Vagas com a construção de novas escolas e a criação dos anexos; a transformação das creches em Unidades de Educação Infantil; os Projetos na área de Esporte, Arte e Lazer, e o estabelecimento de uma Nova Lógica de Organização do Ensino em Ciclos de formação (BELÉM, 1999, p. 3).

Assim, a concepção de educação pretendida na proposta da Escola Cabana, assume o compromisso de consolidar uma educação de qualidade social, destacando como eixos norteadores do processo de organização da ação educativa escolar: "a organização do ensino em ciclos, a avaliação emancipatória, o trabalho com o conhecimento de forma interdisciplinar via temas geradores e a vivência da escola como espaço cultural" (Idem, p. 65).

Essa concepção de educação trouxe novas reflexões para o trabalho educativo com as crianças pequenas.

A Educação Infantil, assumida como primeira etapa da Educação Básica nos documentos legais, nessa proposta, também assume essa dimensão. Como parte de seu

³ Os partidos que compunham a coligação "Frente Belém Popular" que elegeu Edmilson Rodrigues do (PT) prefeito de Belém no processo eleitoral do ano de 1996 eram: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU) e Partido Socialista Brasileiro (PSB) (FRENTE BELÉM POPULAR, 1996).

sistema de ensino a EI passou a ser organizada, em 2 ciclos de formação: de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos.

A proposta de nova significação da Educação Infantil pressupõe a organização do ensino em ciclos de formação, o currículo por temas geradores e o trabalho interdisciplinar.

Inicialmente o PEC apresentou como eixos de trabalho específico na Educação Infantil: a linguagem, a afetividade, o raciocínio lógico e o brincar, elegendo-os como elementos fundamentais no processo e na relação de aprendizagem e desenvolvimento.

Além desses eixos centrais para a compreensão do trabalho educativo, a proposta incorporou, posteriormente, como diretrizes fundamentais para a compreensão de conhecimento e construção do currículo para a infância, as seguintes diretrizes:

- Respeito ao sujeito-criança e as suas necessidades, principalmente ao seu direito de brincar e de se expressar livremente.
- Articulação do binômio educar/cuidar como experiência rica de interação e desenvolvimento.
- Valorização das práticas culturais de seu grupo, de acordo com o contexto no qual o espaço educativo está inserido.
- Constituição de um espaço de construção/reconstrução de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, via tema gerador, apoiada na dialogicidade como referência para a construção do currículo.
- Consideração da família como componente fundamental do processo educacional, garantindo simultaneamente os direitos da criança e dos pais a terem compartilhado a educação dos filhos com o espaço educativo e a comunidade.
- Inclusão de uma Proposta Contínua e Sistemática de Formação dos Educadores, concebendo-os como sujeitos fundamentais de uma educação de qualidade (BELÉM, 2001, p. 32-33).

Essas diretrizes passaram a nortear o processo da construção do currículo por temas geradores, que objetivava o respeito à identidade sociocultural das crianças, de acordo com os pressupostos da concepção cabana.

Nesse sentido, minhas intenções de pesquisa se voltaram à compreensão do currículo por temas geradores propugnado pelo PEC para a Educação Infantil, no sentido de entender o processo de nova significação da ação educativa escolar que assumia os temas geradores como o seu fulcro, e buscava também compreender que tradução se fazia da

criança, da educação e de seus direitos e necessidades, estes últimos entendidos como base do desenvolvimento e aprendizado infantil.

Para o desenvolvimento do estudo do currículo para a Educação Infantil no Município de Belém, parti da seguinte indagação: *Como se configura o currículo do Projeto Escola Cabana, para a Educação Infantil, orientado por tema gerador, a partir das bases teóricas adotadas na proposta e quais as implicações educacionais no processo de educação das crianças pequenas.* Articulei a esta indagação inicial, outras questões que impulsionam minha intenção de estudo, quais sejam: *Quem era a criança no PEC? Como era concebido o currículo, por tema gerador, para Educação Infantil no Projeto Escola Cabana? Em quais referências teóricas estava assentada a proposta curricular via tema gerador para a Educação Infantil? Em que um currículo organizado por temas geradores pode contribuir para garantir as especificidades na educação de crianças pequenas?*

Diante das interrogações, meu olhar investigativo do currículo para crianças pequenas pode possibilitar o conhecimento da Educação Infantil que o poder público Municipal garantiu, a partir de sua proposta por temas geradores, à educação das crianças em Unidades de Educação Infantil e Escolas Municipais, bem como, colaborar com a ampliação de pesquisas sobre currículo para crianças de 0 a 6 anos.

Como objetivo geral deste estudo busquei *analisar as matrizes conceituais do currículo, via tema gerador, para a Educação Infantil, presentes na proposta teórica do Projeto da Escola Cabana e suas reverberações no processo da educação das crianças pequenas numa perspectiva socialmente inclusiva.*

Os objetivos específicos desdobram-se em: examinar a conceituação de currículo por tema gerador para a Educação Infantil, definido na PEC; interpretar as matrizes conceituais que fundamentam o currículo por tema gerador para a Educação Infantil, na proposta teórica do PEC; discutir a possibilidade do currículo organizado por tema gerador

contribuir na educação das crianças pequenas ante a especificidade da infância; identificar as possibilidades de um currículo via tema gerador em contribuir no processo de inclusão social das crianças pequenas.

1.3 CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa trilhei por um caminho metodológico que privilegiou a análise bibliográfica e de documentos do PEC e suas proposições para a Educação Infantil.

Para a analisar os dados articulei as contribuições da análise de conteúdo temática em Bardin (1977) e a metodologia de interpretação desenvolvida no estudo de Kramer (1999a) sobre critérios para analisar propostas pedagógicas/curriculares.

Esta pesquisa teve como material empírico os documentos gerados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) que faziam referências específicas a Educação Infantil no Projeto Escola Cabana.

Os documentos analisados foram: *O I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém – Projeto Político Pedagógico: um olhar que resignifique a educação municipal (1997)*; *A I Conferência Municipal de Educação (1998)*; *Cadernos de Educação Nº 1 – Escola Cabana: Construindo uma educação democrática e popular (1999)*; *Caderno de Educação Nº 4 – Escola Cabana: Educação Infantil – Política para garantir o tempo da infância (2001)*; *Cadernos de Educação Nº 10 – Travessias inclusivas de saberes: O projeto político-pedagógico da escola cabana de Belém -1997/2004 (2004)*.

Uma vez que pretendia investigar a configuração curricular por temas geradores para a Educação Infantil, protagonizada no PEC, os textos escritos pela SEMEC acima citados eram o que os mais referendavam a EI, por isso foram os documentos explorados nesta investigação.

Na análise da documentação algumas questões foram se delineando e passaram a constituir um dispositivo de interpretação: a) Qual a imagem de criança no PEC? O que era o currículo interdisciplinar via temas geradores na EI? Essas duas questões se constituíram em duas temáticas analíticas principais para o desvelamento da configuração curricular para a EI.

Assim, as reflexões que consubstanciaram este estudo estão organizadas pela introdução, apresentadas sob o título *Trajetórias e Tecituras* e situando como minha trajetória pessoal e profissional me levou ao envolvimento com a temática em estudo, bem como todo o percurso de construção nele realizado.

No primeiro capítulo, que intitulo: *Espelho, espelho meu! Que identidade tenho eu? Identidades infantis e currículos*, faço reflexões sobre as identidades infantis como indicadoras de uma concepção curricular.

No segundo capítulo, intitulado *Currículo para crianças pequenas: prioridades e especificidades*, discorro sobre a concepção curricular para crianças pequenas que contempla prioridades e especificidades da pedagogia da EI para a população infantil.

No terceiro capítulo, que intitulo: *O que é o que é... Uma leitura da proposta de currículo por temas geradores para a Educação Infantil no Projeto Escola Cabana*, pontuo questões dos documentos que considero importantes no que se referem à captura da proposta de currículo por temas geradores para crianças de 0 a 6 anos.

Nas considerações, sob o título: *Contando um final* concluo provisoriamente o que pretendia ter apontado como a “captura” da configuração do currículo orientado por temas geradores para a Educação Infantil no Projeto Escola Cabana.

2 CAPÍTULO 1: ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE IDENTIDADE TENHO EU? CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE INFANTIL E CURRÍCULO

Neste capítulo apresento concepções de identidade infantil que influenciaram as teorizações sobre o desenvolvimento e o aprendizado com crianças pequenas e, conseqüentemente, a construção curricular para essa clientela.

O objetivo dessa discussão é o registro da importância que a identidade infantil teve, e tem, na construção de propostas para a educação da criança pequena, posto que ela traz elementos relevantes para compreendermos qual o tipo de formação, de concepção de criança que é priorizada na elaboração de propostas pedagógicas/curriculares para essa faixa etária.

Assim, faço a apresentação de três concepções de identidade infantil discutidas por Frabboni (1998), que podem ser situadas como componentes de leitura importantes para interpretarmos a orientação curricular para crianças de 0 a 6 anos nos diferentes momentos da história.

2.1 IDENTIDADE INFANTIL: TRÊS CONCEPÇÕES

A educação e o cuidado com a criança pequena, historicamente, aparecem de forma dicotômica. Tal concepção estava estreitamente vinculada a uma concepção de infância, que refletia valores sociais, políticos e culturais de cada época. Assim, o significado do cuidar e educar é reflexo também da identidade projetada para a criança nos diferentes momentos da história da humanidade.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como uma responsabilidade da família, particularmente da mãe. Nesse período as crianças, nos primeiros anos de vida, já participavam de atividades do

mundo adulto onde, "aos sete anos já recebia a carteira de identidade 'jurídica' de adulto" (FRABBONI, 1998, p. 65).

Segundo Frabboni (1998) essa característica retrata a primeira identidade de criança, ou seja, a "criança-adulto" ou a infância negada. Para este autor, essa identidade resume a idéia de ser criança na transição da Idade Média para a Idade Moderna, que concebia a criança como um companheiro natural do adulto, logo obtinha uma identidade semelhante à sua. Nessa concepção a infância tinha o seguinte significado:

Um momento em que a criança é reconhecida como capaz de entender e de querer (e, portanto, suscetível de ser incriminada penalmente) até o ponto de ser precocemente catapultada para fora de sua casa para ganhar o pão 'na grande comunidade dos homens' [...] (Ibid, p. 65).

A segunda identidade, com uma dupla patente de "criança-filho-aluno" ou a infância institucionalizada, é nomeada na fase mais avançada da Idade Moderna com o advento da família moderna e a criação da instituição escolar.

Frabboni (1998) argumenta que essa nova identidade está intimamente ligada à revolução industrial e ao novo lugar assumido pela família moderna, bem como, aos diferentes âmbitos produtivos e papéis reprodutivos que a criança assumiu numa concepção burguesa. Herdeira de um patrimônio construído por seus pais, a criança rica era tida como um investimento e nela se depositava o futuro da família e sua riqueza.

Desse modo, nessa segunda identidade a concepção de infância capturada era a da criança rica, onde a família podia pagar para receber os cuidados da instituição. Era então entendida como objeto de "atenções, cuidados, proteções e medidas de instabilidade e segurança afetiva" (Ibid, p. 67).

Uma terceira identidade, concebida mais recentemente, é a de criança como "sujeito social" ou da infância reencontrada, conceito partilhado na atualidade e que a concebe como sujeito de direitos, de socialização e de conhecimentos.

Nessa última identidade, a criança é percebida como um ser de atributos singulares, imerso num mundo de relações sociais, históricas, culturais, um sujeito em processo de desenvolvimento e com uma identidade existencial, social, individual e cultural próprias.

Recuperar essas identidades tem relevância para o terreno das discussões em torno da idéia de infância (ou de infâncias) atribuída(s) na modernidade e os reflexos que produziu, os quais ganharam destaques em determinadas culturas e espaços históricos.

A percepção da infância ou sentimento da infância que aconteceu em plena "Era das Revoluções" representou um marco significativo no processo educativo da criança pequena⁴. Foi nesse cenário de mudanças que a criança, na concepção burguesa, passou a ser o epicentro do interesse educativo dos adultos (ARIÈS, 1981).

As transformações ocorridas naquele momento remetiam ao entendimento da progressiva disseminação das idéias revolucionárias que "capturaram" as crianças da sociedade dos adultos, resultantes das transformações das idéias pedagógicas, para legalizá-las sob a dupla patente de identidade: a da "criança-filho" e a da "criança-aluno" ou a infância institucionalizada (FRABBONI, 1998).

Segundo Ariès (1981, p. 194), essa concepção de criança propugnada pela família moderna foi essencialmente um fenômeno burguês que "passou-se a admitir que a criança não estava preparada para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena *antes* de deixá-la unir-se aos adultos". Assim, a criança tornou-se

⁴ Segundo Hobsbawm (1996), a "dupla revolução" - Revolução Francesa e Revolução Industrial (1789/1848) - marcou o início do mundo moderno, bem como, o triunfo da indústria capitalista e da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal.

elemento de preocupação central da família moderna, tendo como atenção especial a sua educação, carreira e futuro.

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato, que a educação iria preencher [...] Os pais não se contentavam mais em por filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos e não ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencido que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política (ARIÈS, 1981, p. 194-195).

Na nova sociedade que se firmava, a sociedade liberal burguesa, em sua estrutura e em seus valores, a carreira de sucesso se abria aos mais aptos e aos talentos individuais. Investia-se na formação do "self-made-man", o "homem que se faz por si só", aquele que trilha pela educação a sua "auto-estrada" para a riqueza. Assim, dissemina-se e projeta-se o adulto do futuro pela idéia da criança "ideal", que remetia a uma concepção de cidadão burguês do futuro e de criança-indivíduo, que ia se preparando para trilhar a estrada da competição na carreira dos negócios (ARCE, 2002).

A idéia da formação da criança ideal, a criança de posses, aquela que poderia frequentar a escola, transformou a criança, exclusivamente, em um "ser-aluno", privilegiando uma formação para a futura carreira promissora nos negócios. Essa era uma nova exigência com a qual a família moderna devia se preocupar, garantindo, ao lado da escola, desde a mais tenra idade, um lugar e uma nova identidade à criança, requerida pela cultura moderna.

Assim, nos tempos modernos, a discussão sobre o processo de escolarização ganha importância para o desenvolvimento social. A preocupação com a educação da criança se torna relevante e passa a ser o grande trunfo da família, que desde a mais tenra idade envia seus filhos "[...] ao mercado da verdadeira sabedoria, ou seja, ao colégio, onde eles se

tornarão os artífices de sua própria fortuna, os ornamentos da pátria, da família e dos amigos" (ARIÈS, 1981, p. 195).

É nesse contexto que a família e a escola seqüestram a criança do universo dos adultos iniciando-a no processo de uma nova identidade, a de criança "filho-aluno(a)" (FRABBONI, 1998).

Nessa concepção, a criança deixa de ser pensada como miniatura do adulto para ser concebida como "criança-aluno". Remetia-se a uma imagem de um ser projetado como objeto de atenção, cuidado, proteção e segurança afetiva da família e da instituição escolar.

No entanto, a preocupação com a escolarização atingiu uma infância "dourada", a infância da criança rica (ARIÈS, 1981). Na outra extremidade da escala social, uma grande população infantil, os filhos de camponeses e operários, continuava recebendo práticas de aprendizagem em casa, com a família, particularmente com a mãe.

Com o desenvolvimento social o cuidado e a educação, no lar, das crianças dos estratos pobres da sociedade foram alterados. Em detrimento do pleno desenvolvimento da sociedade industrial, a inserção das mulheres como mão de obra nas fábricas obrigava-as a deixarem seus filhos desprotegidos de atenção e cuidados. Nesse cenário, as elites políticas dos países europeus instituem a educação para crianças dos estratos sociais mais pobres, então desprotegidas do cuidado de suas mães.

No entanto, defendia-se para as crianças pobres uma educação diferenciada da ofertada à criança rica, onde se propunha o aprendizado de uma determinada ocupação, visando inculcar hábitos de trabalho e, futuramente, prover braços para o mercado em constituição.

Ariès comenta que até por volta do século XVII, esse sentimento de divisão de classes não teria chegado às escolas de caridade onde freqüentavam tanto as crianças pobres

quanto às ricas. Porém, nos tempos modernos essa diferença torna-se latente, e no século XVIII, começa-se a operar um processo de seleção que se inicia nos jogos e nas escolas.

Sobre essa diferença entre classes e no processo educativo, Ariès (1981, p.196) comenta que:

As famílias burguesas não aceitaram mais essa mistura, e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios, cujo monopólio conquistaram. Os jogos e as escolas inicialmente comuns ao conjunto da sociedade ingressaram então num sistema de classes. Foi como se um corpo social polimorfo e rígido se desfizesse e fosse substituído por uma infinidade de pequenas sociedades - as famílias - e por alguns grupos maciços - as classes.

A demarcação entre classes, ricos e pobres, havia sido consolidada. A educação representava a fronteira e o espelho dessas diferenças. A burguesia tinha, no início do século XVIII, sido a porta voz do sonho de um mundo igualitário, fraterno e livre. Em meados do século XIX, esse sonho havia acabado para uma grande parcela da sociedade, a das classes trabalhadoras.

De classe revolucionária, a burguesia se transformou em classe conservadora; da promessa de melhoria das condições de vida, que supostamente viabilizaria, a burguesia triunfou, à custa do sacrifício das classes trabalhadoras.

As transformações sociais e a entrada das mulheres no mercado de trabalho influenciaram o aparecimento de instituições dedicadas à proteção, educação e cuidados com a criança pequena. É válido ressaltar que as creches são os resultados desse processo. Elas preenchiam a necessidade das mulheres da classe trabalhadora, "guardando" as crianças enquanto mães e pais trabalhavam (KUHLMANN JR, 1998).

Outras instituições com intenções educativas também aparecem no cenário da modernidade. Marcadas pela concepção de um novo regime político e social, que entendia a pobreza como uma ameaça social a ser controlada, as instituições ajudaram a solidificar o

pensamento capitalista, pregando a necessidade de custódia e assistência para amenizar as agruras da pobreza.

Entre as instituições surgidas nesse período, além das creches, que se constituíram como primeiras iniciativas de atendimento à criança, se destacam: a "Escola de Tricô", fundada por volta de 1767 por Jean F. Oberlin; a "Escola Infantil", criada por Robert Owen em 1816; o "Jardim de Infância", de Friederich Froebel, criada no ano de 1837⁵ (SPODEK e BROWNN, 1998).

A partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, surgiram outras propostas de atendimento à criança, entre elas, o "Centro de Interesse" de Ovide Decroly, a "Casa dei Bambini" de Maria Montessori e os "Infantários" de Margareth McMillan.

Assim, a criança na modernidade vai assumindo um novo lugar, compondo ao lado das instituições que foram criadas para assisti-la, uma nova história e identidade.

Paulatinamente, com o objetivo de retirar as crianças pobres dos porões da miséria onde a dupla revolução as havia colocado, as instituições vão cumprindo, além de uma função social apaziguadora, certa "recompensa", através de práticas custodiais e assistenciais, adotando também intencionalidades educativas (KUHLMANN JR, 1998).

Assim, é possível inferir que ao longo da modernidade houve necessidade da valorização da infância. O desenvolvimento científico e tecnológico contribuiu para a consolidação de tais tendências, onde o vocabulário pedagógico foi disseminado na sociedade, expandindo a idéia de proteção, cuidado e educação da criança pequena.

O surgimento das creches e pré-escolas compõe parte desse processo. Essas, lentamente foram reconhecidas pela sociedade como instituições que ofereciam cuidado e educação às crianças pequenas.

⁵ É válido destacar que as duas primeiras iniciativas foram criadas com a intenção de atender uma população infantil das classes mais pobres, enquanto que a terceira, dedicou-se a atender as crianças das classes sociais mais elevadas.

A trajetória e a mudança de concepção, a valorização e identidade da criança também produziram diferentes imagens na concepção da criança moderna.

A idéia de criança "filho-aluno", postulada como guardiã do futuro da família e da sua riqueza, se homogeneizou socialmente, desconhecendo diferenças sociais, históricas, culturais e tantas outras. Segregou a criança pobre e a aprisionou numa concepção romântico-idealista, produzindo rostos idênticos, abstratos e homogêneos, generalizando a idéia de uma criança única, negando a condição concreta de vida e o contexto social e cultural de muitas delas (KUHLMANN JR, 1998).

Na atualidade, os estudos da infância compreendem a criança com uma identidade de "sujeito social", concepção dissonante da idéia propugnada de criança abstrata e homogênea, criada pela imagem da criança "filho-aluno", universalmente propagada e focalizada por um segmento social.

Contrariamente, nessa identidade se preconiza e legitima a criança como sujeito de direitos e sujeito social, reconhecendo-a numa situação concreta de vida e localizada em determinadas relações sociais, culturais e históricas, sendo, portanto, um sujeito histórico, com especificidades.

Compreender as crianças como sujeitos históricos nos remete ao entendimento da criança como alguém que age e interage com o mundo em que vive, produzindo conhecimentos e significações. Como nos diz Kuhlmann Jr. (1998, p. 32) é “perceber que as crianças na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos”.

O reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos, remete ao entendimento da criança como ser humano de especificidades, imerso em uma sociedade e cultura, retirando as armaduras conceituais da identidade que a criança carregou enquanto “criança-adulto” ou "filho-aluno".

Podemos perceber que essa nova significação da infância e da criança se coloca numa condição de vida particular da criança, e que influi no seu processo educativo. Essa nova concepção da criança pequena que produz conhecimentos e se desenvolve interagindo com o mundo tem novos lugares na sociedade.

As crianças têm um lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade. Elas são consideradas um grupo social [...]. A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios (DAHLBERG, et al, 2003, p.70).

Nas duas primeiras identidades infantis desconhecia-se qualquer traço de singularidade das crianças como seres humanos em desenvolvimento.

A atual concepção da criança como sujeito social e de direitos que é marcada, sobretudo, pela transformação tecnológico-científica e pela mudança ético-social, traz um salto qualitativo para a compreensão da educação da criança pequena (FRABBONI, 1998).

A nova significação da infância inclui entre outros reconhecimentos:

- A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;
- As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, como também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem, como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função;
- Os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
- As crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância;

- As crianças contribuem para os recursos e para a produção social, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga (DAHLBERG, et al, 2003, p. 71).

A partir dessa concepção da infância pontua-se o reconhecimento da criança pequena como *co-construtor* de conhecimentos, desde o momento de seu nascimento. Essa imagem da criança produtiva e sujeito do direito à educação é uma discussão fortemente defendida e fundamentada cientificamente por estudos nas diferentes áreas do conhecimento humano. Esses estudos mostram que a criança que recebe cuidado e educação, na primeira infância, amplia seu grau de desenvolvimento e aprendizado, o que traduz também em melhoria de qualidade de vida.

Com a percepção da criança produtiva, o seu processo educativo é profundamente alterado. A idéia da criança “rica em potencial” rompeu com a conceituação da criança “pobre, deficiente, carente, incompleto”, institucionalizada com a identidade da privacidade e isolamento familiar e escolar, recolocando-a como sujeito que age e precisa de condições favoráveis ao seu desenvolvimento como pessoa.

Por fim, mas nem por isso menos importante a criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo. Isto significa ser um cidadão, com direitos de cidadão e, quando ela for capaz de assumi-los, com responsabilidades de cidadão. Além disso, significa que a criança pequena não somente está incluída, mas também em relacionamento ativo com essa sociedade e com esse mundo. Ela não é um inocente, separado do mundo, a ser abrigado em alguma representação nostálgica do passado reproduzido por adultos. Ao contrário disso, a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele – mas também o influencia e constrói significados a partir dele (DAHLBERG Et. al., 2003, p. 72).

Essa nova identidade de criança como sujeito social e de direitos ampliou o espectro de sua formação. Exigiu-se da instituição de educação infantil a transformação do seu espaço/tempo de aprendizagem para contemplar no seu itinerário de formação, ou seja, no seu currículo, as experiências e atividades que fazem parte do mundo sociocultural e

existencial das crianças, bem como, que incluam essas experiências-atividades como necessidades reais das crianças e do seu contexto social e cultural (FRABBONI, 1998).

A aprendizagem passou a ser entendida como construção partilhada, contextualizada, nas diferentes dimensões dos conhecimentos humanos e não apenas como um ato isolado de aspectos cognitivos, ou de uma educação de transmissão passiva e depositária de conhecimentos, como aquela que Freire (1987) chamou de “bancária”.

A educação de crianças pequenas quando incorporou esses novos valores, ampliou o leque de interação da criança com o mundo e conseqüentemente das suas experiências. Frabboni (1998) apresenta três pontes educativas fundamentais a serem oferecidas às crianças nos espaços educativos:

- A primeira identifica-se com a incorporação-participação da criança nos âmbitos do seu território de vida, no povoado-bairro-região, custódias do mundo de coisas e valores dos quais ela mesma, como criança, é um testemunho;
- A segunda identifica-se com a satisfação daquelas necessidades que a atual sociedade de consumo tende a subtrair e a negar à infância (fazemos referência à ‘comunicação’, à ‘fantasia’, à ‘exploração’, à ‘construção’, ao ‘movimento’, ao ‘agir por conta própria’);
- A terceira tem lugar através de uma experiência de socialização que seja, ao mesmo tempo, um processo de ‘assimilação’ e ‘interiorização’ (e, portanto, de conscientização, para dizê-lo usando as palavras de Freire) da escala de normas e valores estabelecidos e sancionados pela sociedade adulta (p. 68).

As experiências incorporam a concepção de uma criança concreta, sujeito partícipe de um espaço sócio-histórico-cultural particular e rico de significações que deve ser considerado e explorado pela criança. Concebem também a infância como experiência significativa e de direito do homem em sua trajetória de vida, como um momento próprio, onde o conhecimento é construído através de fantasias, sentimentos, intuição, brincadeiras, corporeidade, linguagens, cultura, história, sociedade e tantos outros elementos que fazem parte das diferentes formas de expressão da criança.

Com a terceira identidade a infância foi reconhecida como um momento específico passando a sociedade a reconhecer a criança como um sujeito social e de direitos, incluindo-lhe o direito à educação.

Nessa direção vários países, inclusive o Brasil, firmaram o compromisso de garantir esse direito de toda a criança à educação, através da oferta da Educação Infantil pública, gratuita e com qualidade. As creches e pré-escolas como espaços da Educação Infantil, têm buscado se organizar através de suas propostas pedagógicas/curriculares nessa nova concepção de criança.

É válido lembrar que as instituições de Educação Infantil foram inicialmente marcadas com uma concepção custodial e assistencial que atendia uma população infantil desprovida de cuidados domésticos. Atualmente elas procuram inserir em suas propostas o indissociável processo cuidar/educar da criança pequena, garantindo, assim, uma identidade pedagógica cuja dupla imagem garanta a "qualidade de vida da criança e, simultaneamente, um respeito efetivo aos seus direitos-necessidades fundamentais" (FRABBONI, 1998, p. 73).

No entanto, a criança em toda sua trajetória histórica, foi cuidada e educada de diferentes formas. As instituições que se dedicaram à Educação Infantil também desenvolveram diferentes concepções e propostas pedagógicas que representam trilhas históricas e culturais do seu tempo, deixando marcas sobre a concepção e educação de crianças, que são válidas na percepção da identidade infantil, nas composições curriculares como itinerário de formação das crianças pequenas.

Entendo que as identidades infantis são elementos fundamentais para compreendermos que concepções de criança priorizamos e que concepções servem, ao mesmo tempo, para definirmos que educação queremos que seja contemplada nas propostas pedagógicas/curriculares para nossas crianças de 0 a 6 anos.

Assim a Educação Infantil deve ser pautada por uma concepção de criança real, viva, localizada em contextos que são também espaços para a sua formação. A valorização da criança como sujeito social, de direitos e conhecimentos deve ser fonte de inspiração para a construção de propostas pedagógicas/curriculares que estejam preocupadas com a formação da criança como um ser inteiro, único e indivisível, o que pressupõe também o comprometimento ético-político com a criança cidadã.

2.2 ERA UMA VEZ... TRÊS IDENTIDADES, MUITAS CRIANÇAS E QUAIS CURRÍCULOS?

Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, 'Histórias Vividas', uma imponente gravura. Representava ela uma jibóia que engolia uma fera... Dizia o livro: 'As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão'.

Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho [...].

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo.

Responderam-me: 'Por que é que um chapéu faria medo?' Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações [...].

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 7-8).

Escolhi, de um modo muito especial, uma das páginas de "O Pequeno Príncipe" para introduzir a discussão de algumas idéias que marcaram a construção curricular a partir da concepção de identidade da criança pequena. Busco, para complementar a concepção de criança, um breve olhar nas propostas que ilustram "o álbum de família da escola infantil" (FRABBONI, 1998), que apresentaram perspectivas e composições curriculares para a formação da criança pequena.

Elejo a citação como um ponto de partida, para concordar com a narrativa de "O Pequeno Príncipe", de como muitas pessoas grandes (alguns adultos) têm compreendido a educação de crianças pequenas. A epígrafe acima é uma passagem da obra, em que o pequeno príncipe faz um questionamento da situação da criança na sociedade e na relação adulto-criança, relação em que se pode analisar, também, um determinado questionamento da orientação escolarizante e adultocêntrica do currículo para a educação de crianças pequenas.

É possível inferir que a concepção de currículo que considerava a criança como adulto em miniatura privilegiava as marcas cartesianas que, por longo período da história, estiveram presentes na orientação e produção do conhecimento, como via única de verdade, com forte apelo e desvelo à racionalidade, suprimindo quaisquer outros traços característicos da subjetividade humana. Ao mesmo tempo, entendia a criança como o refúgio da sociedade e furtava da infância a imaginação, o brincar, a invenção, os sonhos, a fantasia, a alegria, que são traços da singularidade do ser criança.

Segundo Martins (1991), ao longo da história, considerando o tempo e o espaço em que viveram, muitas crianças tiveram sua infância suprimida. Foram empurradas para viver o tempo e a fala do adulto. Como afirmou Ariés (1981, p. 17) o mundo adulto demorou a “descobrir” a infância e seus traços de singularidade.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão.

Partindo dessas afirmações é possível inferir que a sociedade medieval desconhecia o sentimento de infância, que era percebida como "um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida" (Ibid, p. 18).

No entanto, um novo olhar sobre a infância parece surgir no século XVII, acompanhando mudanças na organização social e na família. A criança sai do anonimato e alcança as páginas sociais, anunciando assim o sentimento moderno de infância⁶.

A partir dessa breve discussão sobre a eventual descoberta do moderno sentimento de infância é possível compreender como, historicamente, as idéias em torno do significado da infância e da identidade de criança auxiliaram na constituição de uma determinada concepção sobre educação e currículo para crianças pequenas. Pois a infância e a criança não tiveram e nem têm a mesma significação, elas são o resultado das transformações ocorridas na sociedade que envolve o conjunto de suas culturas.

Nesse sentido, ao transitar pela temática do currículo para a educação de crianças pequenas, discuto algumas idéias que fundaram um determinado pensar sobre o cuidado e a educação no processo de formação das crianças, nos diferentes momentos históricos, onde estava articulada com uma determinada concepção de identidade infantil. Não é objetivo discutir a cronologia dessas idéias, mas identificar que identidade foi articulada nas propostas pedagógicas/curriculares que se tornaram mais conhecidas na Educação Infantil, deixando marcas importantes para a discussão curricular dessa primeira etapa da educação básica em nosso país.

A trajetória histórica da EI e das idéias da educação e cuidado da criança pequena reflete tempo e espaços específicos que precisam ser considerados, bem como, liames e tramas na percepção de conhecimento sobre a infância, revelando não apenas uma concepção de criança, mas uma forma de conceber a identidade da criança, presente nas proposições curriculares.

Anteriormente à percepção da infância como uma fase específica da criança, muitas abordagens no campo da educação das crianças pequenas não pontuavam qualquer

⁶ Para uma discussão mais pormenorizada sobre a descoberta da infância ver ARIÈS (1981).

referência específica sobre o trabalho educativo com elas⁷. Em decorrência disso, muitas crianças experimentaram as escolas primárias como primeiro espaço educativo, incidindo no pensamento de que não existia a necessidade de programar atividades pedagógicas para essa clientela, ou seja, "não havia a necessidade de um currículo específico para a primeira infância" (SPODEK e BROWN, 1998, p. 14).

Por outro lado, as primeiras propostas curriculares voltadas à primeira infância apresentavam características intuitivas do processo de desenvolvimento das crianças. Elas se organizavam a partir de premissas teóricas naturalísticas da infância, muitas vezes concebendo-as como adultos em miniatura.

SPODEK e BROWN (1998) na apresentação das primeiras iniciativas de educação de crianças pequenas apontam nessa linha orientadora a *Escola de Tricô* de Jean F. Oberlin, fundada por volta de 1767 na França; A *Escola Infantil* de Robert Owen na Escócia em 1816 e o *Jardim de Infância* do alemão Friedrich Froebel fundado nos anos de 1837.

Segundo as autoras, as propostas acima referidas, embora se diferenciasssem em relação a outras da época, ao introduzirem em seu currículo atividades lúdicas como jogos e trabalhos manuais, não escapavam ao modelo de instrução diretiva, pragmática e verbalista da época, e, portanto, davam pouca atenção a outros recursos pedagógicos.

As propostas curriculares traduziam o pensamento da época sobre a infância. As crianças percebidas recentemente como constituintes da sociedade, na visão de alguns revolucionários da época, necessitavam de um lugar com a finalidade de educá-las para os preceitos sociais e morais da sociedade vigente, capaz de prepará-las para o futuro ingresso no mundo dos adultos.

⁷ Sobre essas abordagens consultar Spodek e Brown (1998).

No entanto, essa educação, para as crianças dos estratos mais baixos da sociedade, diferenciava-se, pois havia um maior interesse das elites políticas da época em atingir apenas o aprendizado, voltado a ocupação e a filantropia (SPODEK e BROWN, 1998).

Depreende-se então que as propostas dirigidas às crianças pobres eram de cunho assistencial, cujo caráter educativo ficava entendido claramente pela concepção de infância da época. A preocupação era garantir um lugar para a sua "guarda", cuja perspectiva curricular assentava-se numa orientação adultocêntrica, ou seja, um tipo de educação pragmática, prescritiva e cartesiana que valorizava sobremaneira os interesses dos adultos e não os das crianças.

Essa concepção fomentou a idéia do currículo como regulação e controle social, na medida em que não assegurava uma especificidade para a criança. Ao contrário, pregava o sentimentalismo do adulto, cujo modelo de educação visava apenas garantir uma ocupação para a criança, com caráter meramente filantrópico.

Segundo Kramer (1999) essas propostas eram consideradas como abordagens românticas na Educação Infantil, pois elas entendiam o aprendizado e o desenvolvimento como um processo natural, onde a criança, se bem "cultivada" pela professora, se desenvolveria⁸.

Essas teorizações retiravam, nesse sentido, uma interpretação da criança como sujeito de interações, de potencialidades e de criação. Excluía de sua perspectiva o fato de que o desenvolvimento infantil não depende exclusivamente da evolução natural e biológica, mas das múltiplas interações da criança no contexto de suas relações sociais, históricas e culturais.

⁸ Sobre abordagens na Educação Infantil, Kramer (1999b) desenvolve três tipos que impregnam ou impregnaram programas ou propostas direcionadas para crianças de até 6 anos. Ela as nomeou com as seguintes características: '1) A tendência romântica, que concebe a pré-escola como um 'jardim de infância', onde a criança é 'sementinha' ou 'plantinha' que brota e a professora a 'jardineira' – a educação deve favorecer o desenvolvimento natural; 2) A tendência cognitiva, de base psicogenética, que enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e na autonomia; 3) A tendência crítica, que vê a pré-escola como lugar de trabalho coletivo, reconhece no professor e nas crianças a sua condição de cidadãos, e atribui à educação o papel de contribuir para a transformação do contexto social' (p. 24).

De acordo com essas orientações se desenvolvia um currículo que não incentivava uma educação onde a criança tivesse participação e voz na constituição curricular.

O currículo não contemplava a fala e as experiências infantis noutros espaços de socialização, bem como os primeiros contatos de aprendizado ficavam ausentes, o que revelava uma proposição curricular que contemplava exclusivamente o olhar do adulto para o que a criança deveria saber, ou seja, um currículo adultocêntrico. Nessa perspectiva é possível afirmar, emprestando a expressão de Martins (1991), que essa concepção compreendia as crianças como os "mudos da história" e também do currículo.

Portanto, as primeiras iniciativas de educação e currículo para crianças pequenas, fazem parte do quadro das idéias que autorizaram o trabalho educativo e formaram as identidades das crianças nos séculos XVIII e XIX. Elas partiam de uma concepção de identidade de criança-adulto, ainda que pontuasse alguns traços da criança filho-aluno, configuravam-se por uma identidade de criança à semelhança do adulto, fato esse que perdurou em vários momentos da história.

Outras propostas para a educação de crianças pequenas surgiram ao longo do século XX. Considerado como "o século da infância", berço do nascimento de significativas investigações sobre a criança, bem como, o palco de desenvolvimento da educação pré-escolar. Nesse século, as propostas foram influenciadas pelos estudos científicos sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança na primeira infância (FORMOZINHO, 1998).

Entre as propostas surgidas nesse período, Spodek e Brown (1998) destacam: o **Centro de Interesse** do médico e psiquiatra Ovide Decroly, em 1901; a **Casa dei Bambini** criada em 1907 por Maria Montessori e os **Infantários** ou **Nursey Schools** fundado por Margareth McMillan, em 1911, em Londres.

As propostas desse período foram influenciadas pelos discursos médicos-sanitaristas sobre o cuidado na primeira infância. Eram dissonantes das propostas das escolas

tradicionais que valorizavam excessivamente o intelecto. Elas destacavam um eventual trabalho dos conteúdos a serem desenvolvidos em redes interativas.

Por outro lado, nos princípios adotados nas propostas, não ficava claro como a criança interagira durante as atividades, a idéia era de que pela integração se conduzia a uma ação direta que levava a criança naturalmente ao aprendizado (KRAMER, 1999b).

Spodek e Brown (1998) ressaltam que nessas proposições pedagógicas/curriculares a presença do postulado da psicologia experimental aparecia como marca fundamental, deixando inexplorados outros campos do conhecimento infantil.

Assim, as propostas dessa época sinalizavam uma pedagogia científica para as crianças, influenciada pelos discursos de uma educação cientificamente mais rigorosa, onde foram elaborados materiais que podiam traduzir, de forma concreta, tal perspectiva⁹.

Orientado por essas formulações o currículo passou a ter novas significações, em especial no que concerne ao planejamento e à adoção de materiais construídos para alcançarem objetivos educacionais e a nova organização espacial com materiais apropriados à criança.

A proposta de reestruturação pedagógica/curricular tinha intenção de se diferenciar das salas tradicionais das escolas da época, consideradas como espaços que aprisionavam as atividades espontâneas das crianças. No entanto, ancoradas numa perspectiva científica, traziam em seu roteiro didático a concepção de ordem e estrutura como elementos basilares para a criança adquirir o conhecimento.

⁹ Com a concepção de que 'o conhecimento se baseia nas percepções que as crianças têm do Mundo' Spodek e Brown (1998, p. 19). Montessori acreditava que a criança era educada a partir do treino dos sentidos, sua concepção de auto-Educação Infantil materializava-se pelos recursos estruturadores que elaborou, tanto para a educação motora como para a educação dos sentidos e da inteligência. Outro diferencial do programa refere-se à organização do espaço e dos materiais como elementos estruturadores da aprendizagem, onde o tamanho do mobiliário reduzido ao tamanho da criança ganhou destaque, cuja intenção era valorizar a autonomia da criança em seu processo de aprendizado.

A noção de educação reguladora propugnada pelas propostas antecipava uma visão de criança abstrata, "sem rosto", um sujeito ativo para realizar atividades já programadas, cuja participação no seu processo formativo se resumia em "escolher" e cumprir tarefas programadas exclusivamente pelo adulto.

Assim, os conteúdos do universo social e cultural das crianças eram excluídos dessas composições curriculares. As experiências e atividades por elas vivenciadas no currículo, como acontecia nas propostas anteriores, não partiam de sua história, do seu mundo sociocultural e existencial.

Desse modo, flagra-se uma concepção de autonomia que apagava o sujeito infantil, mostrando que, num currículo que adotava modelos científicos e didáticos pré-fabricados, as respostas eram pré-ordenadas, e não havia, portanto, espaço em sua programação para pensar a ação infantil fora do âmbito pragmático e institucional, denunciando uma concepção de "criança-aluno".

Outros aspectos das propostas se manifestavam por linguagens que não decodificavam o histórico, mas que caíam no reducionismo da teoria pragmática propugnada por teorizações que centralizavam a importância da educação na metodologia e no conteúdo do ensino, e que orientavam a ação do sujeito numa concepção fora do conteúdo histórico-social. Dessa forma, apontava para a fragmentação do conhecimento e previa, como ponto de chegada, uma perspectiva política propícia a práticas conservadoras e individualistas. Como pontua Santomé (1998, p. 113):

É uma linguagem que deixa vislumbrar uma concepção do desenvolvimento pessoal à margem das interações sociais e sem prestar atenção às características sociológicas do conhecimento oferecido aos estudantes, nem à relevância das experiências nas quais eles são envolvidos.

Assim, as propostas desenvolviam um currículo para crianças pequenas desarticulado de um conjunto de necessidades que estas precisavam para se desenvolver como

pessoa, quando, contrariamente, deveria contemplar uma teoria para o desenvolvimento infantil, sem deixar de fora a integração dos conhecimentos vividos e experienciados pela criança em seu contexto social, histórico e cultural. Portanto, o currículo não tem existência, *a priori*, como algo pertencente ao mundo natural, ao contrário, tem marcas profundas da interação infantil em suas múltiplas relações e significações, onde a relação do processo de desenvolvimento e aprendizado é singular na produção do conhecimento infantil.

Segundo Spodek e Brown (1998) as propostas não focalizavam a formação da criança na perspectiva de englobar o seu conhecimento de mundo, que embora não fosse exclusivamente de função guardiã, compreendiam uma perspectiva médico-higiênica às crianças pobres que viviam em condições insalubres, fomentando um tipo de educação que as ajudasse a melhorar as condições físicas de vida, sobretudo de alimentação¹⁰.

Nessa visão se objetivava o resgate social da criança. A criança pobre era capturada como ser inocente que devia ser cuidado contra a barbárie que o meio lhe colocava e quando resgatada, lhe era oferecida uma educação assistencialista com a ilusão de que teria, no futuro de adulto, a ascensão a postos de liderança, como acontecia com as crianças abastadas.

De certo modo, essa concepção de infância e de currículo, que escondia as raízes históricas, sociais e políticas, nas quais estavam imersas as crianças, oportunizou o brinquedo como um dos elementos necessários na educação de crianças pequenas, sendo este futuramente percebido, em estudos posteriores sobre a criança, como essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem¹¹.

¹⁰ O infantário, por exemplo, foi idealizado como um lugar no qual as crianças pobres pudessem usufruir dos mesmos cuidados que as abastadas, como nos diz SPODEK e BROWN (1998, p. 20-21): 'uma espécie de quarto de brinquedo privado ampliado'.

¹¹ Sobre essa questão é válido ressaltar os estudos de Vygotsky (1994), que localiza no brinquedo as maiores aquisições da criança para o seu desenvolvimento e aprendizado.

As propostas também apresentavam visões politicamente "desinteressadas" de currículo que, apostando fortemente numa concepção salvacionista, pregava através da educação reguladora da criança a garantia da sociedade futura pela visão da identidade de filho-aluno.

Ainda no século XX, algumas propostas passam a ser questionadas quanto a sua relevância na educação de crianças pequenas. Grande parte das críticas era advinda das idéias progressivistas de John Dewey, que influenciaram processos de reformas na educação de crianças em vários países¹².

Sobre essa nova educação, alicerçada nos princípios democráticos liberais, o processo de organização curricular é estabelecido pelo enfoque psicológico, propondo um currículo centrado nas experiências da criança, apoiado num método científico que possa ser aplicável em todas as suas atividades. Nesse sentido, Dewey via na educação a "cura" para todos os problemas sociais, bem como, a ponte fundamental para a reforma e o progresso social.

O ataque dessa nova perspectiva educacional era endereçado à escola tradicional, diante de sua excessiva erudição e formalismo.

Dewey elegeu toda a possibilidade de mudança pela educação ativa, ilustrando a participação ativa da criança em seu processo de aprendizado, como demonstra numa passagem de sua obra, na qual diferia a nova educação da tradicional.

A <<disciplina>> é a palavra-chave daqueles que defendem o curso de estudos; o <<interesse>> àquela dos que proclamam <<A Criança>> na sua bandeira. A oposição dos primeiros é lógica, a dos segundos psicológica. A primeira realça a necessidade de um treino e de erudição adequados da parte do professor; a segunda a necessidade de simpatia para com a criança e o conhecimento dos seus instintos naturais. <<Orientação e controle>> são slogans de uma escola; <<liberdade e iniciativa>> o da outra. A lei é afirmada ali, a espontaneidade proclamada aqui. O antigo, a conservação do

¹² Entre as propostas questionadas destinadas a educação de crianças estava o 'Jardim de Infância' de Froebel. Sobre outras propostas reformadas nesse pensamento consultar Spodek e Brown (1998).

que foi conquistado com dor e trabalho árduo ao longo dos séculos, é querido de uma; o novo, a mudança e o progresso ganham a afeição da outra. A inércia e a rotina, o caos e a anarquia, são acusações arremessadas de parte a parte. A negligência da autoridade sagrada do dever é atacada por um dos lados, para se defrontar com o contra-ataque da supressão da individualidade por um despotismo tirânico (DEWEY, 2002, p.162).

Segundo Spodek e Brown (1998) as influências das teorizações de Dewey não promoveram novas propostas curriculares para crianças pequenas, mas a reforma dos jardins de infância por tais ideais.

É necessário ressaltar que, embora a proposta curricular reformada nesse pensamento vislumbrasse a criança com sua experiência no centro da organização curricular, não garantia e nem valorizava a educação em seus conteúdos culturais presentes no universo infantil; sua participação era exclusivamente limitada ao fazer pragmático e institucional, o foco era a criança dentro da instituição.

Outras contribuições que ajudaram a reformar o currículo para a Educação Infantil partiram do campo da psicologia do desenvolvimento, inicialmente, com as teorias do campo experimental. Os psicólogos Stanley Hall e Thorndike foram os precursores desse movimento. O primeiro, pelo seu estudo científico de base maturacional, que acreditava que a educação deveria acompanhar o desenvolvimento natural da criança, sendo proporcionada através de atividades adequadas. O segundo defendia uma boa educação pela ênfase em treino de hábitos (SPODEK e BROWN, 1998).

As teorizações desse período contribuíram para a formação inicial da identidade da criança filho-aluno institucionalizando a infância. Paulatinamente as concepções de infância e de currículo para a educação da criança pequena foram alteradas também por mudanças no campo social.

A mudança de concepção aconteceu após a Segunda Guerra Mundial, quando se intensificou a preocupação com a situação social da infância no mundo inteiro. Através da

criação da Organização das Nações Unidas - ONU, em 1945, impulsionou-se uma sensível compreensão de cuidado e de educação da criança, propugnada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959.

No cenário mundial, a partir dos anos da década de 1960, em vários países, o currículo para crianças sofreu fortes influências, advindas, sobretudo, do campo do desenvolvimento humano e que impulsionaram novas interpretações, possibilitando a criação de programas experimentais para testarem os impactos da educação inicial em crianças dos estratos economicamente desfavorecidos¹³.

Nesse contexto, nascem novas propostas de cunho compensatório, entre elas *Head Star*. Para Kramer (1992, p. 24). Essas propostas pretendiam "suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares ou as do meio sociocultural" das crianças pobres e desvalidas, inferiores ao padrão socialmente estabelecido.

No conjunto de objetivos a serem alcançados nessa concepção eram pontuados: os físicos, os emocionais, os sociais e os intelectuais. Kramer (1992, p. 33), os detalha:

- melhorar a saúde e as habilidades físicas das crianças;
- ajudar o desenvolvimento emocional e social da criança, encorajando a sua autoconfiança, espontaneidade, curiosidade e autodisciplina;
- melhorar os processos e habilidades mentais da criança com particular atenção para as habilidades conceituais e verbais;
- estabelecer padrões e expectativas de sucesso para a criança, o que irá criar um clima de confiança para os seus esforços futuros de aprendizagem;
- aumentar a capacidade da criança de se relacionar positivamente com membros da família e, simultaneamente, fortalecer a habilidade da família de se relacionar positivamente com a criança e seus problemas;
- desenvolver na criança e em sua família uma atitude responsável perante a sociedade, favorecendo oportunidades construtivas para a sociedade trabalhar junto com os pobres na resolução dos seus problemas;
- aumentar o sentimento de dignidade e de valor próprio na criança e na sua família.

¹³ Duas obras, as mais influentes nesse período, produziram sensíveis impactos nas propostas curriculares: a de J. McVicker Hunt, em 1961, que defendia a inteligência como produto dos fatores ambientais, e a de Bloom em 1964, que defendia que grande parte do desenvolvimento era realizado durante os primeiros anos de vida da criança, com fortes influências do meio (SPODEK e BROWN, 1998).

No Head Start, pregava-se uma identidade exclusiva da criança-aluno. A criança pobre era concebida social e culturalmente privada de certos atributos, que com certa intervenção pedagógica, por conteúdos disciplinares, seria resolvida, e, nesse sentido, as pré-escolas com seus currículos seriam as salvadoras da condição social e de uma vida mais saudável para as crianças dos estratos mais pobres da sociedade.

Desse modo, a proposta do currículo Head Start, ao pontuar tais objetivos, estava mais interessada em patrocinar uma explicação para a marginalização e a pobreza infantil e em formar/consolidar uma identidade infantil que organizar uma proposta interessada no desenvolvimento e aprendizado, com significado para a vida concreta das crianças.

A proposição *High-Scope* criada em 1962, por David Weikart também se inscreve nesse período como uma proposta de cunho compensatório¹⁴.

Inicialmente sua orientação educacional visava preparar as crianças para a entrada na escola. Seus pressupostos centrais, segundo Formozinho (1998, p. 56) eram:

- a) a aprendizagem faz-se através da acção da criança e não por repetição e memorização;
- b) o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura.

Essa proposta curricular acompanhava a tradição da época e postulava que a atividade da criança era a principal ação educativa, com a qual o currículo deveria se ocupar.

Nas considerações feitas a respeito das proposições curriculares aqui destacadas é possível perceber que os avanços no campo do desenvolvimento humano indicavam novos caminhos para a educação das crianças pequenas. Diferentemente das propostas anteriores elas se subsidiavam em concepções científicas as quais embasavam o tipo de educação

¹⁴ Atualmente, em sua quarta fase de desenvolvimento, se insere entre os modelos considerados de qualidade para a Educação Infantil pelo 'Projecto Infância', que é financiado pela Fundação Aga Khan e pela Fundação Calouste Gulbenkian, cujo objetivo é identificar e contextualizar propostas curriculares de qualidade para a Educação Infantil.

proclamada, mas nem sempre representavam em avanços para a garantia do tempo da infância em sua singularidade nos diferentes espaços sociais.

Tais concepções deixaram de considerar que as crianças têm experiências em espaços históricos, sociais, geográficos, etc., diferentes, os quais não podem ser desvelados por um padrão de conhecimento único. Ao contrário, revelam singularidades as quais extrapolam o campo meramente biológico, como quiseram explicar através da concepção de um currículo uniforme e compensador, de "carências" que constituiu a identidade da criança filho-aluno, a qual só tinha participação social sob essa estreita visão de criança institucionalizada pela escola e no isolamento familiar.

Contrapondo-se a concepção da criança "filho-aluno" surge a identidade da criança como sujeito social e de direitos que foi desenvolvida nas propostas pedagógicas surgidas posteriormente à Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Entre as primeiras propostas que passaram a considerar essa terceira identidade, a criança como sujeito social e de direitos, Spodek e Brown (1998) apontam a proposta reformulada do *High-Scope*, a de *Reggio Emilia* e a da *Escola Moderna Portuguesa*.

Em sua quarta fase, a atual, no *High-Scope*, se desenvolve o currículo numa perspectiva construtivista, que postula a criança como o centro da ação educativa, o centro de observação no currículo. A tarefa primordial do adulto passa a ser: observar e apoiar a criança nas suas atividades sem prejudicar a sua iniciativa. Toda preocupação em observar a criança durante suas atividades faz-se para conhecê-la no que sabe, pensa, espera, ouve, sente e pode vir a saber.

A base teórica do *High-Scope* assenta-se em Piaget, que funda uma visão de desenvolvimento representado por estágios, postulando que o conhecimento é construído pelo sujeito na interação com o meio físico e social, sendo imprescindível para isso a experiência sensorial e o raciocínio.

Dentre os princípios norteadores desse currículo estão: a autonomia intelectual da criança, a organização da sala em áreas, a estruturação das atividades realizadas pela criança e pelo adulto, a rotina previsível pela criança, a interação adulto-criança, a autonomia moral e a inserção de conteúdos culturais da experiência infantil no currículo.

O *High-Scope* atualmente tem se colocado numa perspectiva que vê o currículo para a infância num referencial integrado, cujos conteúdos estão ligados a realidade social e cultural das crianças.

Outro ponto a ser observado refere-se a concepção de criança como sujeito forte, competente, construtor de conhecimentos e com especificidades próprias, ou seja, um ser humano de pequena idade com singularidades. Desse modo, tem se constituído como um currículo voltado à infância que reconhece a criança como alguém capaz, não apenas biologicamente, mas como pessoa que participa de uma comunidade, sociedade e cultura e que, portanto, tem participação no processo sócio-histórico.

A proposta curricular de *Reggio Emilia* também se inscreve entre as propostas que concebem a terceira identidade de criança¹⁵. De forte orientação psicológica, desde as suas primeiras escolas, a psicologia do desenvolvimento foi a principal fonte orientadora dos trabalhos desenvolvidos nessa proposta. As teorias do desenvolvimento infantil mais influentes na proposta de Reggio Emilia são a piagetiana e a vygotskyana.

Pela teoria piagetiana, enfoca-se o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento de mundo, e pela vygotskyana, a idéia da zona de desenvolvimento proximal, que compreende o nível de desenvolvimento real e o potencial, onde, o primeiro nível sintetiza o que a criança já sabe fazer sozinha, e o segundo, o que ela consegue fazer apenas com a orientação de pessoas mais capazes (adultos e crianças mais velhas).

¹⁵ A proposta de Reggio Emília foi criada após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, na Villa Cella, vilarejo italiano próximo da cidade de Reggio Emilia, por iniciativas de famílias imbuídas em construir escolas para os seus filhos pequenos.

Em *Reggio Emilia* a criança não é considerada apenas o sujeito ativo que deriva de uma concepção apenas pragmática, mas é entendida como alguém que ao agir coloca em movimento o desenvolvimento das estruturas mentais, promovendo relações e interações com os seus pares sociais, ou seja, é um sujeito que pensa, age e participa de decisões.

Essa proposição curricular privilegia uma "imagem de criança rica em recursos, forte e competente, mas com diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses, que os professores devem conhecer e respeitar" e ainda, "a ênfase é colocada em ver a criança como única, individual, com direitos e não só com simples necessidades." (LINO, 1998, p. 99).

Como princípios basilares da proposta, estão: a "pedagogia das relações", entendida como a chave da educação, a colaboração, o diálogo e as trocas, em que a aprendizagem passa a ser um trabalho de grupo (crianças, educadores, famílias e comunidade); a "pedagogia da escuta", uma pedagogia onde o ouvir e o falar são privilegiados para as crianças e para o adulto, o escutar em vez de falar, como explica Rinaldi (apud LINO, 1998, p. 101, grifos da autora):

Nós adoptamos um modelo baseado no adulto que escuta em vez de falar - *a pedagogia da escuta*. O verbo mais importante que usamos não é falar, explicar, transmitir, primeiro que tudo temos que escutar. *Escutar* é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que nos podem dar algo. *Escutar* é uma metáfora, não é um verbo passivo, mas muito activo, não significa apenas registrar, mas interpretar as mensagens. À medida que se ouve alguém está-se a legitimar a pessoa, mesmo que não se concorde, isso não importa, permite à pessoa não ser anônima. Se pensarmos nas crianças, elas não gostam de ser anônimas, o *escutar* muda e enriquece as pessoas, tanto a que fala como a que escuta. *Escutar* é valorizar e respeitar o outro, é estar atento às diferenças, ser capaz de aceitar, conhecer e legitimar as diferenças... *Escutar* significa estarmos abertos à mudança. Mudar não significa perder o poder, temos o nosso poder e o dos outros. As crianças sabem que têm de crescer e de se modificar e para tal contam com o apoio e o suporte com os pares e os adultos.

Nos princípios de *Reggio Emilia*, apresentados, fica fortalecida a idéia de que as crianças também têm suas próprias teorias, o que segundo Rinaldi (apud LINO, 1998),

representa uma teoria de significação. Isto quer dizer que a criança tem uma forma própria de significar as coisas e o mundo. Nesse sentido, as diferentes formas lingüísticas e expressões ganham feições particulares nesse currículo, entre elas: o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, o jogo dramático e a música, sendo destacadas a arte e as experiências artísticas das crianças que constituem o cartão de visita de Reggio Emilia.

Nessa proposição curricular, em que a organização do ensino é feita por projetos de trabalho, a intenção não é eleger os conteúdos como elementos fundamentais de ação e intervenção na aprendizagem, mas eleger o processo que serve para capturá-los e transformá-los em aprendizado¹⁶.

A perspectiva da criança, dos(as) educadores(as), da família e da comunidade é incluída como via condutora para o entendimento da colaboração, integração e interdisciplinaridade contidas na proposta.

Nessa proposta, além de se considerar a identidade de criança como sujeito social e de direitos, sujeito competente e de singularidades, se concebe o currículo para a infância como projeto teórico, social, histórico, cultural e político que, além dos professores, tem a participação das crianças e da família em sua construção.

Outra proposta que concebe a criança considerando a terceira identidade é a da Escola Moderna Portuguesa, criada em 1966, no seio do movimento oriundo do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica Sindical e transformado em Movimento da Escola Moderna-MEM¹⁷.

¹⁶ O trabalho por projetos desenvolvidos na Reggio Emilia envolve de 4 a 6 crianças que se organizam para estudar, investigar um tópico ou tema que podem surgir de um interesse manifestado pelas crianças ou da observação atenta do(a) educador(a) que identificam necessidades do grupo de crianças. Sobre a organização do currículo por projetos de trabalho para a educação de crianças pequenas ver Katz e Chard (1998).

¹⁷ A criação do MEM, a partir da fusão de três propostas de educação: Proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; Proposta de Integração Educativa de Crianças Deficientes Visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas de Freinet, em 1963; Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966 (NIZA, 1998).

No início, o currículo era centrado nas orientações da pedagogia empírica de Freinet. Depois se deslocou também para a perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de interação social, radicadas na herança sociocultural que a criança deve conhecer com o apoio de seus pares, localizadas nos estudos de Vygotsky e Bruner (NIZA, 1998).

Nessa perspectiva curricular, de uma inicial postura pedocêntrica na educação, seu foco muda para uma visão sociocêntrica, ou seja, a criança já não era entendida como o único elemento de importância no currículo, mas em todo o processo de interação no qual está imersa, bem como, a "partilha de experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas" (Idem, p. 141).

A organização do ensino, assentada também na proposta de projetos de trabalho se subsidia na psicologia do desenvolvimento de base vygotskyiana. Esta, profundamente enraizada nos pressupostos teóricos marxistas, defende uma proposição curricular democrática, ancorada na organização do ensino por projetos de trabalho, alargando a possibilidade da criança participar do processo global do conhecimento, que em outros momentos não era destacado no currículo.

As propostas aqui discutidas deram os passos iniciais na consideração da criança como sujeito social, de direitos e co-construtoras de conhecimentos. Elas buscaram a valorização da criança real, em seu contexto sociocultural como cidadã de pequena idade.

A incorporação dessa concepção de identidade infantil foi fundamental para o planejamento curricular no oferecimento de qualidade na educação para crianças, que contemplasse, além de seus direitos, as necessidades capitais para o seu desenvolvimento e aprendizado.

Elas contribuíram também para a difusão da identidade de criança como sujeito social e de direitos em vários países. Suas experiências no campo da Educação Infantil

espelham várias práticas e propostas propugnadas em outros lugares, lançando nos espaços educacionais voltados à criança uma identidade educativa que pudesse garantir a qualidade de vida e o respeito aos direitos-necessidades fundamentais das crianças.

A valorização dos direitos-necessidades no currículo se refere à garantia de socialização, comunicação, exploração, construção, movimento, autonomia, fantasia, brincadeira e tantas outras expressões que a atual sociedade de consumo tem retirado ou negado à infância, sobretudo daquelas crianças situadas nos estratos pobres da sociedade (FRABBONI, 1998).

Essa nova significação da criança a valoriza como sujeito imerso numa sociedade e em uma cultura que tem um perfil existencial próprio, com o qual a instituição deve assumir o compromisso de promover em seu projeto de formação o respeito por ele, abrindo-se ao seu ambiente antropológico, cultural, histórico, social e de valores, considerando-os como elementos constituintes do “primeiro livro de leitura da infância, ilustrado com os ‘sinais-símbolos-códigos’ do conhecimento e da fantasia do seu mundo cotidiano” (FRABBONI, 1998, p. 73).

A leitura da criança, como sujeito social e de direitos, projetou uma nova orientação curricular que considerou para o desenvolvimento das atividades educativas um currículo capaz de contemplar a formação integral da criança, ao mesmo tempo em que a inseriu como participante da sociedade, cidadã de vez e voz.

Diante das apreciações considero que a elaboração de um currículo para crianças pequenas deve contemplar, no processo de formação as especificidades da criança como ser humano em desenvolvimento, o brincar como sua expressão essencial, os direitos adquiridos como cidadã, o contexto social e cultural de vida, suas interações nas múltiplas redes de relações e significações, que incluem seus pais, a instituição e diferentes pessoas que fazem parte de seu cotidiano.

No entanto, as elaborações curriculares nem sempre consideraram esses elementos como fontes axiais para a formação do sujeito infantil. Vimos que as identidades infantis aqui apresentadas representam conceitos que explicam, nos diferentes momentos da história, a escolha por determinada orientação curricular para as crianças pequenas.

A articulação da identidade infantil ao currículo orientou uma concepção de criança nas propostas pedagógicas, instituindo um modo novo de significar as crianças e seu processo educativo.

Essa breve narrativa histórica a respeito da identidade e do currículo para crianças pequenas, no meu entender, pode ser tomada como referência para situarmos a institucionalização e as formas de conceber as crianças no interior das propostas pedagógicas/curriculares surgidas ao longo da história da Educação Infantil, dando-nos fundamentos para hoje defendermos uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de classes, etnias e raças.

2.3 APROXIMAÇÕES: DESENHOS IDENTITÁRIOS E CONCEPÇÕES CURRICULARES PARA A CRIANÇA BRASILEIRA

A construção social da infância a partir de sua possível descoberta pelo mundo adulto, como identificou Ariès (1981), passou por diferentes transformações nos contextos e momentos marcantes que a humanidade atravessou durante a sua história. Assim, construir um discurso identitário sobre a criança produziu, em diferentes momentos da história, um imaginário social voltado para as características de seu mundo.

Desse modo, como os discursos sobre a identidade infantil sofreram mudanças, em diferentes momentos da história, as instituições para o atendimento infantil, não se repetiram uniformemente no conjunto das sociedades.

No Brasil, as iniciativas voltadas à educação da criança pequena são recentes, se olharmos as experiências desenvolvidas em outros países. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), a história da educação da criança pequena no Brasil se entrelaça a outras, como esclarece o autor.

A história da Educação Infantil também sugere esse tipo de consideração. As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais (idem p. 16).

No Brasil, com mais de 500 anos de história e educação, a Educação Infantil é a sua filha caçula. Esta afirmativa é produzida a partir do surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil difundidas no Brasil nos anos de 1875 e 1877 (KUHLMANN JR, 1998).

Os estudos de Del Priore (1991, 2002), Kramer (1992), Kuhlmann Jr. (1998, 2000) e Nunes (2003), apresentam traços importantes da história das crianças e da Educação Infantil no Brasil.

Del Priore (1991, 2002) e Nunes (2003) historicam as diferentes formas de vida das crianças e sua inserção social. Del Priore registra as imagens da criança no contexto colonial, imperial e republicano dos anos 1930, apontando os diferentes processos envolvidos na sua formação.

Nunes (2003) focaliza o imaginário social da infância no Brasil tomando como interpretação: as artes plásticas, o cinema e a literatura. Kramer (1992) discorre sobre a história do atendimento à criança no Brasil, localizando as concepções de assistência e de carências como base de formação das crianças pobres, que alicerçaram o trabalho pedagógico com a da criança nas instituições públicas e na política de atendimento à infância.

Kuhlmann Jr. (1998) pontua a história do atendimento educacional analisando as influências internacionais no campo da Educação Infantil e o desenvolvimento das

concepções da assistência científica nas instituições de atendimento à infância em instituições educacionais.

Esses estudos mostram que a história da Educação Infantil não pode ser contada de maneira linear, pois traduz o próprio processo de contradições, conflitos e transformações decorridas na organização da sociedade.

A concepção de infância, como já dissemos, acompanhou as mudanças na sociedade. Desse modo, historicamente, os objetivos da Educação Infantil também se pautaram numa determinada concepção de criança.

Nesse sentido, a Educação Infantil atravessou a história brasileira tendo diferentes concepções que foram acompanhadas pelas identidades de criança difundidas socialmente.

Para Nunes (2003, p. 66), a identidade da criança brasileira é referenciada em dois pólos de socialização da criança: “mudanças no interior das famílias e prioridades que o Estado define para decisões de políticas públicas voltadas à infância”, e que apresentaram nuances no cuidado e na educação das crianças pequenas.

Del Priore (1992) registra como a concepção de infância na sociedade brasileira respondia por uma determinada formação da criança pequena. Segundo a autora, no Brasil quinhentista a igreja católica foi responsável pelas primeiras identidades infantis, a de criança mística e a de criança que imita Jesus. Os dois modelos ideológicos de criança exaltavam o mito da criança-santa que, cheia de candura e meiguice, tocava os corações dos gentios mais empedernidos à conversão jesuítica.

As características humanas – o olhar, o perfume e os gestos – desta criança divinizada, somadas a sua doçura, inocência e afabilidade, tocariam a todos que a cercassem. Assim fora na manjedoura: infiéis e pagãos convertiam-se ante a dulcíssima visão do pequeno e luminoso Jesus (DEL PRIORE, 1992 p. 12).

Nessa visão, as crianças se tornaram baluartes nas investidas da tarefa missionária da Companhia de Jesus, sendo escolhidas como o “papel branco” para a impressão dos rudimentos da fé cristã.

A imagem da criança-santa disseminada no Brasil quinhentista pelos jesuítas, para Del Priore (1992, p. 12), “era um afresco melhorado e espiritualizado da infância estudada por Ariès, para o final da Idade Média e que via a criança enquanto um ser anedótico e engraçadinho”. Assim, as influências da concepção da identidade infantil naquele momento disseminada na Europa desembarcavam nas terras brasileiras.

Dessa forma, a marca jesuítica para a infância foi escrita. A descoberta do evangelizar pela “nova cristandade” - doutrinar pelas crianças – era a promessa de se ter um povo agradável a Cristo. De ordem religiosa, progressivamente a Companhia vai se tornando uma ordem docente, imprimindo um teor de formação e educação constante, rígida e disciplinada, também para as crianças.

A formação da criança na pedagogia jesuítica era permeada por uma educação feita de disciplina, castigos e ameaças que pouco se diferenciava do adulto. Os conteúdos dessa formação além dos rudimentos da fé contemplavam o estudo dos elementos e do escrever. Assim, mesmo considerando a tentativa de transformar as crianças indígenas em santificadas e exemplares, do ponto de vista religioso, e a crescente valorização européia da infância, algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pela Companhia denunciavam a presença da criança-adulto (Ibid, 1992).

Outra página da história da criança é lida no império, onde os “pequerruchos, meudos e inocentes” são interpretados à luz de uma sociedade vincada por contradições econômicas e mudanças culturais.

Uma nova organização da sociedade e da família brasileira altera a identidade da criança durante o império. Era possível ser criança em dois mundos distintos: o da criança

pobre e negra, para o qual inicialmente não se tinha uma preocupação de formação, já que elas eram vistas à imagem de seus pais e sofriam a mesma exploração escravista, sendo portanto, considerados objetos e não pessoas; e o da criança rica que recebia uma educação baseada em princípios de proteção e cuidados.

Segundo Scarano (1999), as fotografias da época, imagens da memória imperial, registravam um certo *glamour* da criança rica, envolta nos contextos palacianos, onde é possível inferir uma preocupação também com a sua formação, que ia do figurino à educação francesa. Preocupação com trajés, com educação por regras de etiquetas sociais, com o disciplinamento do tempo e atividades que contemplassem a formação de futuro governante.

Nunes (2003), também mostra essa identidade de criança na produção cultural mais conhecida, na literatura. Nessa nova sociedade a família assumia um papel importante para uma educação de retidão moral das crianças, e à escola cabia a instrução.

Nessa perspectiva a criança rica passou a ser objeto de atenção e educação de uma classe de posses. A infância foi levada para o centro das instituições educacionais, onde o ser criança representava a identidade filho-aluno e onde a família cumpria a garantia de uma educação moralmente adequada, e a escola complementava com a instrução voltada à soberania e ao ideal de criança.

Essa identidade de criança filho-aluno, assim como a de criança-adulto esteve presente por vários anos na sociedade brasileira e nas primeiras instituições dedicadas à infância¹⁸.

Essa concepção de formação da criança inicialmente pensada no âmbito familiar, foi se tornando cada vez mais em objeto privado, ou seja, a infância institucionalizada. Numa passagem de sua obra que contém memórias de sua infância Luft (2002, p.106) resume bem

¹⁸ Segundo Kuhmann Jr. (1998) as primeiras instituições de Educação Infantil, criadas no Brasil, foram no âmbito privado.

essa idéia de criança: “Criança era para ser ensinada. Era preciso adaptar-se, dobrar-se, ser enquadrada”.

Outra parte da história da criança também é possível ser lida nas primeiras décadas do século XX. A concepção da assistência científica se difunde internacionalmente pois, em consonância com novos ideais, se buscava a promoção de uma educação assistencialista, marcada pela "pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social" (KHULMANN JR, 1998, p. 8). Essas orientações culminaram numa concepção de Educação Infantil asséptica, defendida no conjunto dos padrões de uma sociedade civilizada.

Para complementar a excessiva valorização da identidade da criança filho-aluno, ainda muito presente no imaginário social, a partir da década de 1960 se valorizou os parâmetros de uma sociedade ajustável e "sadia".

Nesse período, propostas e programas compensatórios de Educação Infantil são disseminados no Brasil. Amplamente divulgados na sociedade européia onde advogavam “sanar”, ao lado da família, os desajustamentos sociais nas camadas pobres como forma de conter a pobreza, impregnam as propostas pedagógicas/curriculares na década de 1970 (KRAMER, 1992).

Com a chegada da década de 1980, pós-regime militar, vivia-se um período de transição e conquistas sociais. Abria-se espaço para novas manifestações sociais e concepções de criança, requerendo por meios legais a garantia de direitos, entre eles a educação.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 consolida os direitos reivindicados. Nessa nova fase a criança é reconhecida como sujeito de direitos, sociais e de educação, onde se prevê, nessa legislação “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (CAP. III, ART. 208, INCISO IV). Desta forma, as instituições dedicadas a educar e cuidar de crianças pequenas passaram a ser direito das crianças e de toda população brasileira.

Nos anos da década de 1990 a legislação brasileira amplia esse reconhecimento através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8069/90 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96. O ECA, como ficou conhecido, também é resultante de pressões de setores sociais, impulsionados pela Declaração dos Direitos Humanos, colocando a criança como prioridade nacional.

A aprovação do ECA veio assegurar legalmente o reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. Assim, o ECA trouxe a significação da criança com direito de ser criança como comenta Silva et. al. (2003, p. 184):

Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Direito ainda de opinar; pelo ECA, a criança e o adolescente são considerados de direitos. Isso significa dizer que são atores do próprio desenvolvimento. Os programas não podem, portanto, encarar as crianças apenas como objetos de ação, mas como sujeitos, com direito à participação.

Assim, a década de 1990 representou para a Educação Infantil brasileira um palco de intensas transformações. Ao lado de uma base jurídica que reconheceu a criança como sujeito social e de direitos, ainda, nesse cenário, foram difundidas propostas que pretendiam uma renovação político-pedagógica.

As novas significações da criança como sujeito de direitos, indicavam também mudanças nas formas de educar e cuidar, até então presentes na história da Educação Infantil brasileira.

As instituições de Educação Infantil, marcadas por uma excessiva atenção a idéia de assistência à criança como ser desprovido de cuidados físicos, higiênicos e médico-sanitários, sobretudo as crianças das classes populares, na elaboração de suas propostas pedagógicas, passam a considerar a criança integralmente.

A LDB 9394/96 representou também um avanço significativo para a Educação Infantil quando a reconheceu como primeira etapa da Educação Básica, tendo “como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (ART. 29).

Essa nova interpretação no campo da legislação educacional, articulada à Constituição Federal de 1988 e ao ECA, fortaleceu a significação da criança como sujeito de direitos sociais e de conhecimentos, que devia guiar a elaboração das propostas pedagógicas/curriculares, no sentido de imprimir a peculiaridade da educação de crianças pequenas, as quais, mesmo compondo o sistema de ensino, contém uma singularidade no processo educativo que inclui a integração indissociável do cuidar/educar, não se constituindo, portanto, num período pré-preparatório ao Ensino Fundamental, mas como espaço/tempo de conhecimento que garanta o desenvolvimento da criança integralmente.

A renovação no âmbito legal trazia a necessidade de políticas públicas e de renovação político-pedagógica voltada à educação das crianças pequenas. Ainda na década de 1990, em consonância com o novo ideário da EI, impulsionada pelas teorizações acerca da infância, debates sobre a implementação, regulamentação, financiamento, formação de seus profissionais, currículo das instituições, etc, se tornaram desafios aos municípios responsáveis por essa etapa da educação.

Seguindo os preceitos das legislações em vigor e da participação da sociedade na formulação das políticas públicas, o Ministério da Educação (MEC) reafirma o reconhecimento de que a EI é indispensável à construção da cidadania das crianças pequenas e, ao lado de entidades de EI, inicia a discussão de políticas públicas voltadas a elas.

Sem controvérsias sobre a importância da EI para a criança pequena e nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo, foram criadas políticas de atenção

integral à criança e propostas pedagógicas/curriculares, na intenção de garantir os propósitos legais e a nova significação da criança.

Podemos perceber que é nesse cenário que a criança cresce de importância no Brasil. A educação e o cuidado na Educação Infantil passam a ser teoricamente tratados de forma articulada para garantir à criança o desenvolvimento integral como pessoa e cidadã. As propostas pedagógicas/curriculares, a partir dessa nova conceituação, deveriam, assim, traduzir exatamente os direitos e as necessidades das crianças durante a infância.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao lado de entidades de EI, desde 1993, vem articulando diretrizes gerais para a consolidação da Educação Infantil, na perspectiva de fornecer subsídios de qualidade e consoantes a nova concepção da criança, lançando documentos que traduzem a Política Nacional de Educação Infantil Brasileira.

Os municípios responsáveis pela EI, de acordo com as diretrizes gerais traçadas na Política Nacional de Educação Infantil, começam a reformulação das suas propostas educacionais para a inclusão da educação de crianças de 0 a 6 anos.

As propostas pedagógicas/curriculares municipais da EI deveriam a partir desse novo momento incluir, além da significação da criança como sujeito de direitos e cidadã um currículo que levasse em conta além do grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e seus conhecimentos.

Para Arroyo (1999) é nesse cenário que surge o movimento de renovação pedagógica que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas e que traduz o “embate entre concepções e estilos de renovação teórica, prática, curricular, organizacional e cultural do sistema escolar, que tenta acompanhar as mudanças sociais, políticas e culturais” (p. 133).

A idéia de renovação pedagógica, e, conseqüentemente, renovação curricular, trazida para o campo educacional, segundo Arroyo (1999), pode ser localizada em dois estilos

de inovação educativa: uma oficial e progressista e outra colada às experiências cotidianas dos(as) professores(as) nas escolas.

A inovação no estilo oficial é uma concepção pensada de fora da escola por pessoas que prescrevem para a escola e professores o que deve ser inovado. O segundo estilo se configura por reconhecer os(as) professores(as), os(as) alunos(as) e a escola como sujeitos de inovação.

Nesse segundo estilo de renovação educativa e curricular se encontram as propostas propugnadas por movimentos e governos populares, que também incluem a educação da criança pequena¹⁹.

O Projeto Escola Cabana (PEC), objeto dessa pesquisa, como remete em seu documento, se insere entre as propostas do movimento de renovação pedagógica, criadas na década de 1990 por administrações municipais de partidos de esquerda, que pretendiam garantir um novo significado à educação e ao currículo, sobretudo para as crianças das classes populares.

O PEC se proclama dentro de um movimento de mudança na gestão da educação. Em consonância com a legislação em vigor insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e um direito da criança e da família.

A proposta cabana que também pretende garantir o processo de inclusão social das crianças das classes populares, anuncia uma identidade de criança como sujeito social e de direitos na sua matriz pedagógica/curricular. É um debate relevante para compreendermos a criança como sujeito interativo numa proposição curricular localmente relevante.

¹⁹ Entre as propostas que Arroyo (1999) toma como referenciais de propostas inovadoras estão a Escola Plural em Belo Horizonte, a Escola Cidadã em Porto Alegre, a Escola Candanga em Brasília, a Escola sem Fronteiras em Blumenau e outras experiências que naquele momento aconteciam no Brasil.

Portanto, é tomando contribuições na literatura que registra a identidade e a formação da criança pequena nas diferentes passagens da história da EI, que é possível inferir que elas demarcaram uma identidade infantil orientadora de uma determinada configuração de proposta pedagógica/curricular voltada à formação da criança pequena.

Assim, nessa breve passagem da criança pela literatura brasileira, defendo a idéia da criança como sujeito social e de direitos como ponto de partida para a leitura da proposta curricular Escola Cabana, que procura colocar-se como uma proposta que respeita a criança como criança e cidadã de pequena idade.

Pretendo, portanto, através dos documentos do PEC conhecer em quais matrizes teóricas se assenta a proposta de currículo por temas geradores para a Educação Infantil e qual concepção de criança, infância, educação e currículo por ela(s) professada(s), no sentido de que se garanta às crianças os seus direitos e necessidades como essenciais ao desenvolvimento e a formação integral e cidadã da criança.

3 CAPÍTULO 2: CURRÍCULO PARA CRIANÇAS PEQUENAS: PRIORIDADES E ESPECIFICIDADES

O currículo é uma práxis antes que um objeto emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino [...] (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

Mais especificamente, as instituições dedicadas à primeira infância proporcionam às crianças ferramentas e recursos para explorar e resolver problemas, negociar e construir significados. Isso inclui o trabalho de projeto temático baseado na experiência do cotidiano, oferecendo às crianças a possibilidade de se expressarem em muitas linguagens; o apoio e a inspiração de profissionais que refletem; oportunidades para pequenos grupos de crianças trabalharem juntas na exploração e na interpretação do mundo que as cerca e, sendo assim, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem ou pela construção de conhecimento [...] (DAHLBERG, et. al., 2003, p. 105).

As epígrafes que servem de entrada ao texto, são recortes que ajudam-nos a refletir questões fundamentais e particulares na construção curricular para crianças pequenas.

A nova significação da criança pequena tendo como base um sujeito social e de educação aponta para a necessidade de propostas pedagógicas/curriculares que traduzam a criança em seus aspectos globais, respeitando-a em sua fase de vida e na especificidade da infância.

A globalidade do mundo da criança pequena representa a totalidade de suas relações, interações e significações com o mundo que a cerca. Logo elementos prioritários, assim como as especificidades, deverão ser contempladas no currículo oferecido a ela.

Nesse sentido, entendo que na Educação Infantil os currículos devem possibilitar ações educativas vinculadas às diferentes práticas (sociais, econômicas, culturais, pedagógicas...) nas quais as crianças participam em seus contextos de vida.

Minha intenção de analisar o currículo para crianças pequenas do PEC reside numa discussão curricular que revele a criança como sujeito de história, cultura e conhecimentos. Para isso, busco os aportes teóricos que consideram o currículo como interseção de práticas, das quais a criança também participa e que, portanto, contempla na educação infantil certa especificidade.

Para as apreciações de currículo para crianças pequenas considero dois desafios analíticos. No primeiro adoto os estudos de Martins (1991, 1999) e Kramer (1999b, 2003) para compreender a significação da criança como sujeito de direitos e de conhecimentos e a infância como grupo social, mas, paradoxalmente, excluída socialmente.

No segundo desafio analítico discuto o currículo como *práxis* ou *processo*, contemplado no estudo de Sacristán (1998) como ferramenta teórica importante e que traz subsídios para a dimensão curricular na Educação Infantil. Para finalizar articulo as discussões dos estudos anteriores às considerações de Kuhlmann Jr. (2000), Kramer (1999b), Katz e Chard (1997) e Bujes (2001) sobre o currículo para crianças pequenas, priorizando uma pedagogia da Educação Infantil.

Os trabalhos trazem leituras sobre a infância como peculiaridade da criança, como pessoa em desenvolvimento; sobre a conceituação da criança como sujeito social, de direitos e de conhecimentos e sobre o currículo como construção sociocultural, que tem particular relevância e travessias importantes para entendermos a construção curricular para crianças de 0 a 6 anos.

3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Nesse discurso alternativo, as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura. A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si

mesma, que deixa traços nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo (MOSS, 2002, p 242).

Como já pontuei anteriormente a criança nem sempre foi compreendida com o significado que hoje conhecemos, somente recentemente ela salta das páginas marginais para alcançar estatuto de sujeito social e de direitos.

A infância também, como perspectiva sociológica, aparece como objeto social e de pesquisa só muito recentemente. Antes figurava como uma categoria à parte do social, nos dizeres de Martins (1991, p. 9) como "pequena humanidade silenciosa que gravita penosamente ao redor dos adultos (e dos pesquisadores!)" e ainda, sob o olhar da exclusão, reitera o autor, as crianças são "os mudos da história, os deserdados, banidos e excluídos, os sucateados pelas conveniências do poder e do grande capital" (Idem, p. 16).

Estudos recentes da infância trazem relevantes contribuições que focalizam a criança como um ator social e a infância como um grupo social, rompendo com as interpretações, que as consideraram "brinquedos de diversão do adulto", ou de "moralização", conforme pontuou Ariès (1981) e "pequenos sujeitos transeuntes na História", como denunciou Martins (1991).

Meu interesse é o de considerar as crianças como sujeitos plurais, que vivenciam a infância como um momento específico da vida humana de variadas formas, não unívocas, mas plurais. Logo não existe uma única concepção de criança e infância consideradas universais. Parto dessa consideração, para compreender que mesmo a infância não sendo vivida de uma única forma, ela é uma parte da vida que contém especificidade para a criança no seu desenvolvimento como pessoa, não podendo, portanto, ser anulada ou subtraída.

Martins (1991, p. 67), reconhece a infância "como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento", vivido pelas crianças e em suas diferentes apropriações.

O autor elege a criança como "testemunha da história" e reconhece que as crianças na atualidade são "os principais portadores da crítica social" (Idem, p. 17). Com essa concepção ele traz a discussão da infância para o centro das Ciências Sociais, garantindo um lugar para a criança como um "falante" da História. No entanto, a história da infância nas Ciências Sociais é uma história de exclusão, que tem percebido as crianças como os pequenos "mudos da História" como explicita:

São os que em público e diante do estranho permanecem em silêncio: as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos (MARTINS, 1991, p. 17).

Dessa forma, Martins (1991) afirma que a segregação social da qual a infância tem sido vítima, tem marcas na própria reprodução do capital e da sociedade desenvolvida e abastada que, em busca de acumulação cria, dentre tantas outras desigualdades, a própria "coisificação das pessoas".

As crianças estão entre as vítimas dos processos sociais, políticos e econômicos excludentes. São filhos da "nova desigualdade", ou seja, de uma forma de incluir economicamente, ao mesmo tempo em que é excludente social, moral e politicamente (MARTINS, 1997).

Nessa sociedade de modelo excludente e de valores de consumo, as crianças são entendidas como "objetos", como assinala Galeano (1999, p. 83):

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conservam-se atados à mesa do televisor, para que aceitem o destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

A realidade ,com que muitas crianças pobres se defrontam diariamente, está assentada em processos de exclusão que as empurram para condições sociais degradantes, que lhes retiram a possibilidade de viver o tempo da infância e que comprometem a sua dignidade, a sua condição de pessoa e pequenos cidadãos.

O processo de exclusão, próprio da sociedade capitalista, que tem como lógica fundante o lucro, transforma-se num modo de vida precário, sobretudo para a população dos estratos desfavorecidos, social e economicamente. Nesse processo de opressão e exclusão as pessoas são pensadas como coisa, objeto e mercadoria. Assim, tal sociedade se define como:

Uma sociedade que tem como lógica própria desenraizar e a todos excluir, porque tudo deve ser lançado no mercado, para que tudo e todos sejam submetidos às leis do mercado [...] tudo tem de ser sinônimo ou equivalente de riqueza que circula, de mercadoria (MARTINS, 1997, p. 30).

Esse tipo de sociedade, na qual seu modo de funcionamento é excluir para incluir, tem criado um modo de vida degradante e residual para os que estão à margem do capital, onde grande parte da população, que foi desenraizada pela excludência capitalista, encontra pouca chance de reinclusão social.

Para Martins (1997, p. 20) esse fato ocorre porque a reinclusão se dá apenas no plano econômico, e não no social, onde os propósitos de inclusão dirigidos à população "são políticas de inclusão nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário a mais eficiente (e barata) reprodução do capital".

Ainda sob o aspecto da exclusão, Martins (1997) analisa a “nova desigualdade” como um modo de inclusão das pessoas em situações precárias, marginais e ideológicas. Aqui, mais uma vez, as palavras de Martins:

A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. No entanto, a nova desigualdade se caracteriza basicamente por criar uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem

reciprocamente, embora parecidos na forma em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas, aparentemente as mesmas mercadorias, as mesmas idéias individualistas, a mesma competição. Mas, as oportunidades são completamente desiguais. A nova desigualdade resulta do encerramento de uma longa era de possibilidades de ascensão social, que foi característica do capitalismo até poucos anos atrás. Apesar disso, o imaginário que cimenta essa ruptura é um imaginário único, mercantilizado, enganador e manipulável (p. 21-22).

A nova desigualdade provoca um mundo paralelo. Embora as pessoas vivam na pobreza, o imaginário que dessa condição fazem, coloca em suspeita sua própria condição de pobre, acobertando processos excludentes a que estão submetidas. Essa falta de discernimento das condições sociais concretas é, em grande parte, resultante de uma ficção ideológica e da manipulação do imaginário em que se ancora "na nova modalidade de clientelismo, que é o clientelismo ideológico derivado da colonização do imaginário do homem comum, especialmente do pobre, através do consumismo dirigido" (MARTINS, 1997, p. 22).

As idéias que geram tal manipulação circulam através dos meios de comunicação de massa e apregoam a imitação de um mundo falso, que não pode ser concreto porque já se desenraizou e excluiu o homem de suas possibilidades concretas.

Desse modo, a ideologia ajuda a formar o mundo mimético e ficcional para os excluídos quando se lança a serviço dos indivíduos e grupos dominantes, através de

maneiras como o sentido é construído e transmitido pelas formas simbólicas e serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações sociais estruturadas de alguns indivíduos ou grupos que têm interesse em preservar (THOMPSON, 1997, p. 96).

De modo semelhante ao adulto, a criança, nesse tipo de sociedade, é atingida pelos processos de exclusão, muitas vezes é privada da etapa peculiar inicial de sua vida, ou seja, de viver a infância que lhe é subtraída ou excluída.

Essa exclusão nega o direito das crianças à fantasia, exploração, construção, movimento, brincadeiras, entre outras expressões, para enquadrá-las e incluí-las na sociedade

dos serviços e do consumo como pequenos trabalhadores em atividades laborais, em condições desumanas, onde "elas se integram economicamente, mas se desintegram moral e socialmente" (MARTINS, 1997, p. 34).

Reivindicar processos de inclusão para as crianças incide, antecipadamente, em garantir-lhes os direitos sociais que foram conquistados historicamente, acolhendo-as numa concepção que contempla a idéia de sujeito em potencial e cidadãos de pequena idade, dando possibilidades para que elas vivam essa etapa da vida com o pleno direito de ser criança e com qualidade de vida.

Esse olhar de Martins (1991) sobre a infância, como um período de potencialidades que a criança deve vivenciar como direito, traz contribuições para a análise de propostas direcionadas a educação da criança pequena, sobretudo a das camadas populares.

O reconhecimento da criança como sujeito social e de direitos, protagonista e falante da história, se coloca como questão prioritária no planejamento curricular da Educação Infantil, pois focaliza uma interpretação da criança como sujeito interativo que produz conhecimentos e que deve ser respeitado em sua condição de sujeito em desenvolvimento.

Tal concepção pode ser interpretada considerando a criança com vez e voz no processo da constituição curricular, reconhecendo-a como cidadão de pequena idade e que tem uma visão própria de participação na sociedade.

No entanto, as crianças das camadas pauperizadas nem sempre usufruem dessa condição de que têm direitos. Vivem em situações sociais precárias, que interferem na sua própria formação como pessoas em desenvolvimento, sendo ainda anuladas como protagonistas de seu mundo.

A idéia de um currículo para a Educação Infantil deve abrir espaços para a inclusão da criança cidadã, produtora de cultura, membro social e como ser humano que tem no brincar a sua principal referência de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, a concepção de criança a ser focalizada numa proposta pedagógica/curricular deve registrar a criança como co-construtora nos contextos de vida, como marca fundamental para possibilitar uma educação de qualidade, inserindo os conteúdos culturais e formativos como perspectiva política e socialmente inclusiva.

Os estudos de Kramer (1999b, 2003) também apontam para o entendimento da infância como etapa específica da vida da criança e como concepção que deve fundamentar o currículo para a Educação Infantil.

A autora interpreta a criança como sujeito histórico e cidadã de pequena idade, que, embora muitas vezes excluída do processo de construção do conhecimento humano, das políticas educacionais e dos espaços de socialização, representa uma leitura específica do mundo no qual está inserida e da sociedade que ajuda a construir.

Kramer (2003, p. 91) incorpora uma compreensão da infância como etapa da vida que têm valores intrínsecos. Ela defende uma concepção de criança com os seguintes significados:

uma concepção de criança que reconhece ser específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação - e entende as crianças como cidadãs que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Essa conceituação de criança, como parte da humanidade que, na mais tenra idade, cria saberes, faz uma interpretação da criança como construtora de conhecimentos, como um sujeito de saberes, partícipe de relações e atividades na sociedade e como pequeno cidadão de potencialidade que tem parte ativa no processo de criação do conhecimento. Nesse sentido, a infância é lida como uma etapa da vida que contém singularidades e importância crucial para o desenvolvimento da criança, bem como na construção de uma proposta curricular.

Compartilho com Kramer (1999b) que a infância é uma fase fundamental da criança, que apresenta valores e expressões intrínsecas ao seu processo de desenvolvimento e aprendizado, e com os quais o currículo deve estar sintonizado para contribuir na formação da criança integralmente.

Assim, compreendo que a ação educativa deve contemplar para a formação integral da criança as especificidades desse momento de sua vida, o que pressupõe um trabalho que possa dar conta dessa formação mediante uma concepção de educação e currículo como processos, das crianças como sujeitos de conhecimentos e das instituições de Educação Infantil como espaços nos quais eles são construídos.

A imagem de criança rica de potencialidades, de possibilidades e de conhecimentos deve servir como fonte para a ação educativa das instituições de EI contemplando a criança como prioridade.

A partir dessa nova conceituação da criança, são derivadas outras imagens, como nos diz Moss (2002, p. 242):

A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontas. Uma criança com uma voz para ser ouvida, compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas (conhecidamente expresso em ‘As cem linguagens da infância’, de Malaguzzi). Em resumo, essa construção da criança produz uma criança ‘rica’.

Assim, essa imagem de criança *rica* diante de suas diversas expressões influi também nas imagens de aprendizagem, conhecimento e instituições de EI como mudanças importantes nos projetos curriculares oferecidos nas instituições dedicadas à primeira infância²⁰.

²⁰ Como primeira infância estou me referindo à compreensão do período dos primeiros seis anos de vida, que segundo Moss (2002) é um conceito difundido na maioria dos países, que indica o período da Educação Infantil.

É nesse sentido que o modo como compreendemos as crianças e conseqüentemente as infâncias (pois como já disse anteriormente, existem crianças e não uma única criança universal, logo existem as infâncias vividas de diferentes modos), diz muito como compreendemos as propostas pedagógicas/curriculares (PPC) para elas.

Segundo Moss (2002, p. 244) as crianças têm infâncias vivas “como parte da vida, e não como preparação para a vida”, logo não existem respostas únicas de projetos dirigidos à formação da criança pequena, mas projetos diversos que estão de acordo com o contexto e com as questões éticas e políticas.

Essa consideração nos aponta para o fato de que a discussão sobre a concepção de criança e infância é essencial na configuração de propostas pedagógicas/curriculares para a EI, não somente pelo fato de trazer um conceito de criança, mas de como pensamos que seja a criança e o que representa a infância para ela.

Meus argumentos aqui em favor dessa concepção da criança como sujeito competente, social, de educação, conhecimentos e de direitos, que retrato ao longo do texto não é apenas por estar escrito nas legislações brasileiras (Constituição Federal de 1988, ECA e LDB nº 9394/96), mas por considerar as crianças pequenas como participantes ativos da sociedade, cidadãos de pequena idade e que carregam algo de específico da vida, a infância.

A imagem da criança *rica* e da infância como parte específica da vida é de um valor incontestável para a criança, pois representa a sua forma de estar no mundo e também é contada como escolhas na formulação de políticas para a infância, na organização de propostas pedagógicas/curriculares e na visão das instituições de EI.

Para finalizar, compreendo que a visão de criança como pessoa em desenvolvimento, situada na história, na sociedade, na cultura, na política, enfim, num contexto de vida implica em novas significações de PPC não uniformes, mas plurais, participativas, democráticas e inclusivas da criança pequena como sujeito com vez e voz.

3.2 O CURRÍCULO COMO PRÁXIS SOCIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN JR, 2000, p. 57).

A concepção de criança, conforme pontuei anteriormente, é decisiva para esse trabalho que faz uma leitura da experiência curricular na Educação Infantil do PEC. Essa concepção me faz defender idéias do currículo, como práticas completas e complexas ou “simplesmente complexo” que a criança faz na relação de suas experiências com o mundo, idéias que não são absolutamente minhas e nem originais, mas provocativas (KUHLMANN Jr. 2000).

Encontro em Sacristán (1998) a concepção do currículo como práxis social ou processo perspectivado pelas diferentes atividades sociais que realizamos como seres humanos. Adoto essa perspectiva para as apreciações do que considero currículo nas instituições de EI para posteriormente adentrar na especificidade da Educação Infantil.

Para Sacristán (1998) o currículo é uma prática complexa, pois envolve uma intersecção de práticas diversas nas quais estão inseridos aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, administrativos, pedagógicos, entre outros, em sua configuração.

Neste sentido é uma práxis social onde muitos elementos intervêm na sua configuração. É um processo na medida que ocorre em certas condições concretas configurando-se numa trama de interações culturais e sociais de um universo construído de forma não-natural.

Nessa concepção o currículo é uma construção social na qual os conteúdos (culturais e formativos) não podem ser indiferentes aos contextos que o configuram. Segundo

Sacristán (1998), dessa concepção resulta o entendimento que o currículo não é uma prática isolada de outras práticas sociais e nem um rol de disciplinas a ser desenvolvido nas instituições, contrariamente é uma prática que se desenvolve no estabelecimento dialógico e de intercâmbios com outros elementos do campo social.

Essa dimensão do currículo só pode ser apropriada a partir de uma leitura crítica que o considere para além de sua problemática técnica decifrando, os valores envolvidos em sua configuração como nos diz Sacristán (1998, p. 17):

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação 'mais técnica', descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

O autor nos adverte que ao considerar o currículo somente em sua dimensão técnica esvazia-se o sentido de que ele é contemplado por múltiplas práticas, incluindo a pedagógica de ensino, mas não respondendo exclusivamente a ela. Contrariamente o currículo deve ser concebido tomando-se o conjunto de práticas multicontextuais das quais as pessoas participam.

Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas (Ibid, p. 22).

Assim, a problematização do currículo como práxis social ultrapassa as fronteiras dos significados de teorizações que o demarcaram, como algo estático ou meramente técnico a ser *consumido* pelas pessoas. Contrariamente, a concepção do currículo como construção social altera a concepção técnica no sentido que considera a dimensão social como fundamental para a criação de significados e conteúdos como processo e realização do mesmo.

O currículo é também uma opção cultural como “projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta” (Ibid, p. 34). Nessa perspectiva, o currículo é uma expressão dotada de significações e valores que traduzem a relevância de suas finalidades num determinado contexto.

Esse entendimento do currículo implica no reconhecimento de tensões, formatos, escolhas culturais etc., também dentro do âmbito do sistema educativo. Tais afirmações sustentam a idéia de que o desenvolvimento do currículo no âmbito das instituições educativas deve estar inter-relacionado com temas diversos, que incidem na sua configuração e que precisam ser localizados como propósito do projeto global de educação.

Essa perspectiva admite uma aproximação necessária da relação teoria-prática, como ponte de balizamentos teóricos na problematização de temas de múltiplos tipos de práticas que englobam o currículo e sua configuração. Como explica Sacristán (1998, p. 47):

A orientação curricular que centra sua perspectiva na *dialética teoria-prática* é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática. Portanto, é o discurso mais coerente para relacionar os diferentes círculos dos quais procedem as determinações para a ação pedagógica, com uma melhor capacidade explicativa, ainda que dela não sejam deduzíveis simples ‘roteiros’ para a prática (grifo do autor).

A perspectiva da aproximação da relação teoria-prática, não anula o currículo como projeto cultural, mas parte dela com intenções para seu conteúdo e seu formato.

Essa dimensão curricular para a Educação Infantil tem substancial relevância. A compreensão do currículo como cruzamento de práticas sociais diversas leva-nos ao entendimento de que seu projeto educativo é um projeto globalizador, no sentido em que agrupa como conteúdos, todos os elementos provenientes dos diversos âmbitos da realidade e, não apenas do saber elaborado e sistematizado já acumulado.

Nesse sentido, cabe-nos uma compreensão de que a educação deve também ser crítica e global, problematizadora da realidade que gesta os conteúdos que visam à formação integral das crianças. Encontramos em Freire (1987) essa concepção de educação crítica e dialógica.

A concepção de educação defendida por Freire (1987) traz a educação como prática de participação social e cultural que pode ser apropriada a crianças e adolescentes e em defesa de uma concepção de educação cidadã e democrática.

Freire empenhou-se em defender uma educação socialmente inclusiva, tomando como princípio a valorização do saber do homem cotidiano e suas práticas culturais como ponto de partida da ação educativa.

Paulo Freire denunciou uma educação sem sentido, que oprimia o saber crítico, a que chamou de educação "bancária". Ocupou-se em anunciar uma forma de trabalho educativo que privilegiou as experiências de cada sujeito em confronto com a realidade.

Criticou, sobretudo, as relações entre educador e educando, que se davam na educação bancária, como sendo "narradoras", cujo sentido de narração prestava-se a um sentido amórfico de crítica.

Na concepção de Freire (1987) o entendimento da educação como narração, compreende o(a) professor(a) como o(a) único(a) narrador(a) e os conhecimentos

considerados válidos somente aqueles por eles(as) narrados(as). Segundo Freire, essa concepção de educação deixa vozes ausentes na educação e no currículo, fragmentando o conhecimento da realidade na qual os conteúdos são "retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e cuja visão ganhariam significação" (Ibid, p. 57).

É a partir da denúncia da educação "bancária" que oprime, ajusta e adapta o sujeito a uma realidade fragmentada, aprisionando a curiosidade e criticidade, que Freire articula a concepção de educação chamada por ele de *libertadora/problematizadora*, como uma situação gnosiológica, cuja orientação visa à humanização do educador e educando, pela dialogicidade em busca da autonomia. Assim, Freire (1987, p. 73), define a educação problematizadora:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como 'projetos', como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser de forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

Conceber a educação por esses termos "encharcados" de crítica, como prática humanizadora, para Freire, requer pensar noutra forma de diálogo, de conhecimento e de conteúdo da educação. Um diálogo que instaura o pensar crítico, que "percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático" (idem, p. 82).

É uma proposição de educação capaz de uma permanente transformação e humanização dos homens. O diálogo é o principal elemento nessa situação gnosiológica; o seu conteúdo é o que cria outra programação para a educação.

A educação proclamada por Freire se enraíza na prática dos sujeitos e não poderá ser aprendida pela imposição de conteúdos exógenos à sua realidade. Uma educação como prática de autonomia aponta para uma nova metodologia, que prima pela dialogicidade na educação.

Assim, a educação passa por uma nova conceituação, deixando de ser concebida como mera transmissão que se funda no depósito, na transferência de conteúdos e na "antidialogicidade", para ser interpretada como educação problematizadora, libertadora e dialógica, na qual os seus conteúdos não podem se circunscrever ao mero depósito tácito, fragmentado e exógeno da realidade concreta dos sujeitos, ao contrário, deve ser substrato da mediação entre os sujeitos e suas interações e experiências concretas vividas no seu cotidiano.

Essa concepção de educação é uma ferramenta do projeto educativo crítico, ela deve orientar-se na seleção dos conteúdos que compõem os currículos e nos formatos que servirão de base para o seu desenvolvimento como projeto social e cultural.

O currículo como prática social e cultural, para dar conta dessa formação global, deve acolher como formato uma organização que destaque o valor das interações.

Santomé (1998) discorre sobre o currículo integrado como uma política cultural e como uma nova possibilidade de organização curricular, que muito se aproxima da discussão pedagógica de Freire (1987). O currículo integrado incorpora os conteúdos culturais do contexto vivencial das pessoas e suas experiências para juntar-se ao quadro do conhecimento, já disponibilizado na sociedade e organizado sistematicamente.

Para o autor um currículo integrado apresenta-se, dentre outras possibilidades, por temas gerados de questões, situações e problemas vivenciados pelos educandos e educadores no seu cotidiano e que extrapolam os limites convencionais das disciplinas.

A proposta do currículo integrado entende a escola como espaço de problematizações que devem fomentar uma educação democrática, cidadã, crítica, dialógica e

não-excludente, considerando os saberes de todos os grupos sociais presentes na escola, tratando os conhecimentos de maneira integrada e interdisciplinar, bem como imprimindo uma leitura política dos saberes e práticas curriculares. Como esclarece Santomé (1998, p. 187-188).

Algo substancial ao currículo integrado é que devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante. Para que isso realmente aconteça, deve-se aumentar o poder de participação e de decisão deste grupo, especialmente à medida que vão tendo mais experiência, em âmbitos de deliberação do currículo que podem ser, por exemplo, a seleção de conteúdos, habilidades, hábitos, valores, etc.; que se deseja promover e desenvolver.

Desse modo, o currículo integrado apresenta-se como uma outra possibilidade de organização do conhecimento na escola, destacando-se como uma alternativa ao currículo organizado em disciplinas isoladas e valorizando as experiências e interações das crianças no processo de aprendizagem.

Assim, entendemos que o currículo integrado tem pertinência para a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas, quando valoriza suas expressões e contextualiza os conteúdos socioculturais do seu universo com os já sistematizados, promovendo um conhecimento integrado, não parcelado ou fragmentado, da realidade. Como afirma o autor, “um currículo destinado à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental que não destaque o valor da experiência como motor da aprendizagem, pelo menos teoricamente, é inconcebível hoje em dia” (Ibid, p. 115).

A valorização dos conteúdos sócio-culturais do universo em que vivem as crianças, as quais são entendidos também como promotores de aprendizagens, no sentido em que a criança revisita sua própria atividade cotidiana, pode se desencadear em processos de desenvolvimento e aprendizado.

Segundo Santomé a inclusão das culturas infantis nas propostas pedagógicas/curriculares é também fonte de preocupação no planejamento do currículo integrado. Assim como Martins (1991), o autor denuncia que culturas e vozes que estiveram (ou ainda estão) ausentes nas instituições escolares e nas propostas pedagógicas/curriculares são responsáveis pelo distanciamento da realidade e da sua possível transformação.

Santomé (1998), pontua que essa ocultação é resultante da visão adultocêntrica da infância, onde afirma que "o adultocentrismo de nossa cultura leva-nos a uma grande ignorância sobre o mundo idiossincrático da infância e da juventude" (p.132), velando situações de aprendizagens e de relações sociais que se legitimam nas escolas e nas propostas pedagógicas/curriculares.

Segundo o autor o reconhecimento das singularidades da infância, quando existe, geralmente é provocado pelo sentimentalismo e pelo desejo de colocá-la num mundo paradisíaco, que concebe as crianças apenas como seres ingênuos, inocentes e desprotegidos. Essa visão denuncia a organização de um currículo adultocêntrico e seletivo para a educação de crianças pequenas. Por essas razões Santomé (1998, p. 133-134) denuncia:

Meninas e meninos desconhecem por que o são, qual é o significado desta etapa de desenvolvimento, quais são seus direitos e deveres. Todo seu mundo de relações, gostos, interesses, brincadeiras e brinquedos praticamente não é objeto de atenção, reflexão e crítica no âmbito das instituições acadêmicas. Apesar de se dizer, às vezes insistentemente, que a brincadeira é a principal atividade durante a etapa infantil, como a atividade escolar, pouca vezes são oferecidas possibilidades de refletir e analisar as razões de cada brincadeira infantil, das peculiaridades e significados dos brinquedos, etc.

Essa marca de desconhecimento das singularidades da infância nas propostas pedagógicas/curriculares incide na valorização de um currículo que adote os interesses dos adultos para as experiências educativas com crianças, deixando ausentes vozes, necessidades, direitos, brincadeiras e a competência da criança como sujeito que age em favor de sua formação.

A seleção de determinadas culturas na organização curricular também é uma seletividade social que se opera no currículo, encobrando o tipo de cultura, conhecimentos, valores e conteúdos valorizados pela escola ou que ela ajuda a reforçar (SANTOMÉ, 1998).

Assim como Martins (1991), Santomé 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.

Compreendo que a discussão do currículo integrado defendido por Santomé (1998) é válida para a análise do currículo para as crianças pequenas, por ser, nas palavras do próprio autor, "uma forma de trabalho baseado em filosofias que assumem a necessidade de não fragmentar artificialmente as experiências de ensino e aprendizagem das quais os estudantes participam" (Ibid, p. 206).

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.

Ao trazer as apreciações do currículo como construção social que resulta de intersecção de práticas e interações sociais e a organização do currículo de forma integrada, estou propondo uma ponte analítica com a pedagogia da Educação Infantil²¹.

²¹ Sobre a discussão da pedagogia da Educação Infantil consultar Rocha (1999) e Cerisara (2000, 2004).

A discussão da pedagogia da Educação Infantil reconhece a criança como membro social, participante de práticas diversas e em contextos específicos. Trabalha com a concepção de criança para além do aluno, rompendo com as “certezas” advindas da psicologia do desenvolvimento que concebia as crianças somente como seres psicológicos descontextualizados (CERISARA, 2004).

Entendo que o currículo como práxis social, organizado de forma integrada é fonte inspiradora e acolhedora da criança como sujeito social, com voz e co-construtora de práticas pedagógicas, uma vez ele abre espaços para legitimá-las como pessoa que participa de práticas sociais diversas dando visibilidade como atores na construção de sua vida social e de culturas.

Assim, a proposta pedagógica/curricular na EI deve pontuar um currículo que visualize a educação como um processo global para a criança, considerando as diferentes práticas das quais participam e, sobretudo, as especificidades que o trabalho pedagógico deve evidenciar nessa faixa etária.

Compreender as especificidades mobilizadas pela EI exige-nos o entendimento da concepção de infância como conceito de variações históricas, sociais e culturais, das crianças como seres sociais, de culturas, e da Educação Infantil com uma intencionalidade educativa presente na relação cuidar/educar, mas não escolar. Como esclarece Cerisara (2004, p. 87):

Isso porque a ênfase na educação infantil não deve estar colocada no ensino e sim na educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos ensino-aprendizagem e sim nas relações educativo-pedagógicas.

Ao dar destaque aos aspectos anteriormente mencionados, relativos à proposição curricular, estou enfatizando a necessidade de se trabalhar uma concepção curricular em consonância com a pedagogia da Educação Infantil que garanta à criança o direito de ser criança, de aprender e de se desenvolver dentro de suas possibilidades.

Segundo Cerisara (2004, p. 91) essa perspectiva da especificidade da EI é alcançada através

da construção de um trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos de idade, que apesar de ser formalmente estruturado, pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares.

Vejo que a organização curricular que pode acolher os propósitos da pedagogia da Educação Infantil tem de conceber, como conteúdos, todas as manifestações da criança em suas experiências como pessoa que está em pleno desenvolvimento. Não no sentido de preparação para a vida adulta, mas para viver a infância como direito e condição de criança.

Assim, o trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, necessita de uma organização curricular na qual resida um planejamento que acolha as especificidades e a qualidade da EI²².

Considerando as peculiaridades da EI concebo que a perspectiva de conhecimento tecida para contemplar a formação da criança integralmente em suas “cem linguagens”, como nos diz Malaguzzi apud Faria (2000), nas instituições de EI, se articula por via da interdisciplinaridade, tratando de temas que estejam ligados às experiências das crianças pequenas, priorizando a relação desenvolvimento/aprendizado.

Nesse sentido, a organização curricular na EI deve ancorar-se em princípios que concebam a criança pequena como sujeito que pensa, age, aprende e se desenvolve a partir de experiências múltiplas e significativas das quais participe.

Na Educação Infantil, os temas geradores (TG) e os projetos são formas de organização do currículo que permitem um diálogo com a reivindicação da Pedagogia da Educação Infantil. Kramer (1999b) e Katz e Chard (1997) trazem contribuições importantes para o debate curricular na primeira infância.

²² Sobre os tipos de planejamentos na Educação Infantil ver Ostetto (2000).

Kramer (1999b, p. 50) discute o tema gerador como uma forma mais integrada de organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, onde os temas “são os fios condutores e geradores de atividades infantis”. Embora não utilize o referencial de educação crítica de Paulo Freire, na dimensão teórica proposta, aborda a questão das PPC numa perspectiva social e cultural dando atenção a teoria do desenvolvimento infantil e aos saberes cotidianos na infância.

Segundo Kramer (1999b), a organização do currículo por temas geradores além de propiciar a ampliação das experiências e das investigações do universo de aprendizado das crianças na EI incorpora os saberes socioculturais das crianças, ao mesmo tempo traduz não apenas suas necessidades, mas garante uma educação que reconhece o valor da infância e contempla as vozes e hipóteses das crianças para a leitura do mundo que as rodeia.

Nessa perspectiva de organização curricular para a Educação Infantil Kramer (1999b, p. 49) defende uma integração de diferentes áreas do conhecimento onde se leva em conta três aspectos:

- 1º - a realidade social e cultural das crianças (os conhecimentos que adquiriram, a linguagem, os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem);
- 2º - o desenvolvimento e as características próprias do momento em que estão vivendo (cognitivo-lingüísticas, sócio-afetivas e psicomotoras);
- 3º - os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social (a língua portuguesa, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais).

Assim, os três aspectos apresentados pela autora são os norteadores da construção do currículo orientado por temas geradores na EI, que tem a seguinte definição:

Significa exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças (KRAMER, 1999b, p. 50).

A questão da interdisciplinaridade, do trabalho coletivo e dos saberes socioculturais do universo infantil parece ser uma preocupação do currículo por temas geradores no Projeto Escola Cabana que anuncia a inclusão da criança como principal protagonista da atividade educativa.

Quanto ao planejamento do currículo por temas geradores, a autora apresenta duas formas: a primeira por *temas cíclicos*, que são temas ligados a datas ou festas comemorativas e a segunda por temas gerados pelas crianças e suas famílias, denominado de tema gerador. Nessa segunda forma de planejamento os temas são apropriados do seguinte modo:

Em algumas situações, são detectados por professores e profissionais da escola como tendo especial importância para as crianças naquele momento; em outras, são propostos pelas próprias crianças, suas famílias e os contextos que as rodeiam, a partir de seus interesses imediatos, determinados pelos valores, problemas ou costumes sociais dos grupos envolvidos (Ibid, p. 50).

A segunda forma de planejamento curricular é a que capta melhor a proposição da autora. É nela que se mostram as prioridades que tem o currículo como projeto social, histórico e cultural na formação das crianças. Assim, o tema gerador como norteador do currículo é um projeto amplo, que abre espaço/tempo para que os(as) professores(as) sistematizem outros projetos em seu interior, de modo que pontuem o que é significativo para a aprendizagem das crianças.

Assim, os conteúdos de formação propostos às crianças são organizados através de atividades integradoras de quatro áreas fundamentais de conhecimento: o lingüístico, o lógico-matemático, o natural e o social. Essas atividades são articuladas para a exploração do tema gerador, que confere à ação pedagógica um caráter de totalidade no processo vivido pelas crianças na construção de seus conhecimentos²³.

²³ A respeito dos conteúdos e área de conhecimentos propostos pela autora consultar Kramer (1999b).

Para cada área de conhecimento são propostos conteúdos formativos e culturais a serem desenvolvidos e viabilizados pelo tema gerador. Há uma preocupação com que esses conteúdos não se esvaziem de sentidos e significados no aprendizado da criança. A esse respeito esclarece a autora:

[...] Mas esses conteúdos não se amalgamam nem se disfarçam pelo tema. Ao contrário, eles se tornam significativos e ficam revestidos de seu real valor e de sua função social, na medida em que estão sempre contextualizados, sendo adquiridos para alguma finalidade concreta e em função de um objetivo claro para as crianças [...] (KRAMER, 1999b, p. 63).

Nessa concepção pedagógica/curricular o currículo é também entendido como um projeto em construção e uma alternativa pedagógica voltada à educação democrática e cidadã. Assim ratifica a autora:

A alternativa curricular deste projeto tem, então, seu compromisso firmado com uma ação democrática e transformadora, que leva em conta a heterogeneidade e a diversidade real das crianças, como ponto de partida, procurando assegurar a todas um desenvolvimento sadio e pleno, e, simultaneamente, o acesso aos conhecimentos imprescindíveis ao exercício pleno de sua cidadania (Ibid, p. 106).

Entendo que essa concepção pedagógica/curricular traz-nos ferramentas teóricas importantes para conhecermos a concepção de infância, criança e currículo que vem sendo desenvolvida no município de Belém, em sua proposta por temas geradores para a Educação Infantil revelando quais atividades, experiências e saberes esse currículo prioriza na educação de crianças pequenas.

Outra ponte dialógica que construo para a leitura de proposição curricular para a Educação Infantil é feita com o estudo de Katz e Chard (1997).

As autoras discutem uma perspectiva de currículo que apóie as crianças mais novas a se tornarem seres humanos enriquecidos social, intelectual e emocionalmente.

Segundo Katz e Chard (1997) a educação mais adequada para as crianças pequenas deve contemplar a criança como sujeito de conhecimentos. Desse modo, as autoras defendem que a educação destinada às crianças mais novas

deverá dirigir-se ao pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências. Incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenômenos significativos que as rodeiam (Ibid, p. 6).

Essa concepção de educação aponta para o desenvolvimento de um currículo que aprofunde a compreensão das crianças sobre suas próprias experiências, no seu contexto.

Sobre a discussão de currículo para a primeira infância, as autoras destacam três conceituações curriculares difundidas na educação de crianças.

A primeira, denominada de *currículo acadêmico*, é uma abordagem que privilegia as atividades e o conteúdo programático baseado em três competências: ler, escrever e contar. Segundo as autoras essa conceituação baseia-se em objetivos acadêmicos tomando a criança, exclusivamente, como aluno, dando-lhe tarefas de rotina, repetitivas, para atingir determinada capacidade escolar.

As crianças são ensinadas formalmente em grupos pequenos ou grandes e praticam as capacidades através de subtarefas separadas em livros de exercícios e em fichas de trabalho. A maior parte destas actividades é desprovida de sentido e geralmente tem pouco significado para as crianças. É freqüente o conteúdo não estar relacionado com o mundo onde elas vivem e aprendem (KATZ e CHARD, 1997, p. 7).

A atividade educativa com a qual se ocupa esse currículo “refere-se à instrução que prepara o aluno para o nível de instrução seguinte - uma espécie de educação ‘para o futuro’”(Ibid, p. 7).

Na concepção das autoras brasileiras, esse é um currículo escolarizante que antecipa conhecimentos do ensino fundamental. Vê a Educação Infantil como uma espécie de

ante-sala preparatória para as crianças adquirirem as habilidades exigidas para o ensino fundamental²⁴.

A segunda conceituação curricular é denominada de *abordagem tradicional da Educação Pré-Escolar* centrada na socialização e brincadeira espontânea, sem preocupação com o pedagógico.

Segundo as autoras, esse currículo é uma alternativa ao primeiro, oferecendo materiais para a brincadeira e jogos divertidos, ausentes no anterior. No entanto, elas alertam que nenhum dos dois é adequado à educação das crianças pequenas, porque o primeiro sobrestima a capacidade acadêmica da criança e o segundo a subestima intelectualmente.

As autoras apresentam ainda, como alternativa às duas concepções anteriores, a terceira abordagem do *currículo equilibrado*, centrado em objetivos intelectuais.

Nessa perspectiva curricular há um esforço para o equilíbrio das capacidades básicas a serem ensinadas e as brincadeiras, onde se propõe uma relevância do tipo horizontal, a qual “refere-se à aprendizagem que prepara o aluno para resolver problemas correntes dentro e fora da sala de aula ou da escola” (KATZ e CHARD, 1997, p. 7).

Katz e Chard (1997) afirmam que, nessa abordagem, a criança não é educada com ascendência prioritária ao mundo adulto e nem como um sujeito imbecilizado, mas como sujeito que tem capacidades que devem ser desenvolvidas em contextos significativos. Essa abordagem investe, portanto, numa formação da criança como sujeito de conhecimento, competente que, ao lado do(a) professor(a), também assume responsabilidade com o seu projeto de formação.

²⁴ A discussão sobre a função da educação infantil já foi extensamente debatida no Brasil até conhecermos a atual proposição que prevê o educar/cuidar como processos indissociáveis da criança de 0 a 6 anos. Em Sousa e Kramer (1991), há discussões importantes das funções atribuídas à Educação Infantil no Brasil. Outras referências a esse respeito podem ser lidas em Faria e Palhares (Orgs.) (2000), Bujes (2001), Machado (Org.) (2002) Kramer (2003), e outros.

É também uma abordagem que indica para a construção do currículo para crianças atividades que estejam enraizadas em seu contexto. Segundo as autoras essa é uma característica fundamental dos conhecimentos e da aprendizagem das crianças mais novas onde se fortalecem as primeiras aquisições e posteriormente as representações abstratas (KATZ e CHARD, 1997).

Essa concepção curricular para a infância também proporciona o entendimento da criança como ser investigativo, reflexivo e crítico, quando a criança se confronta com os problemas e acontecimentos do seu mundo de vivência.

Para a organização do planejamento do *currículo equilibrado* as autoras definem as seguintes orientações: inicia-se pela seleção de um tópico, área ou subtema que esteja relacionado ao projeto pedagógico da escola ou selecionado no âmbito das discussões com as crianças e suas famílias; depois de selecionado se organiza uma rede de tópicos que é entendida como “levantamento das idéias e conceitos-chave que um tópico engloba, e de alguns dos subtemas principais com eles relacionados” (Ibid, p. 181).

A partir da elaboração da rede pelo(a) professor(a) é organizada uma espécie de “segunda rede”, que contemplará os conteúdos de formação da criança, distribuídos por áreas de conhecimento do currículo e as atividades de aprendizagem a serem desenvolvidas. Essa organização resulta em projetos nos quais o movimento da construção parte de uma temática geral maior e de relevância, retirada do contexto de vida da criança e da escola e que se inter-relaciona com os tópicos propostos, subdivididos em áreas de conhecimentos e posteriormente no desenvolvimento de atividades.

Vale ressaltar que a abordagem do *currículo equilibrado* tem suas limitações quando apresenta, como organização do currículo, o trabalho por projetos cuja intencionalidade é lidar preponderantemente com os conteúdos relacionados aos interesses dos(as) alunos(as) que com o contexto social no qual foram gerados.

As abordagens do currículo por *temas geradores* e do *currículo equilibrado* trazem contribuições pertinentes para a leitura de propostas pedagógicas/curriculares que pretendem considerar a formação da criança em sua totalidade, respeitando seus direitos e necessidades fundamentais no processo de desenvolvimento na infância.

As duas orientações curriculares apontam que a formação da criança tem suas especificidades. Elas podem ser encontradas no binômio cuidar/educar, como um processo complementar e indissociável que ultrapassa o cuidar somente das condições físicas da criança, como se privilegiou numa visão de educação assistencialista. Contrariamente ela inclui atenção a todas as experiências desenvolvidas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil.

A dimensão do cuidado e da educação atendida nessa concepção de Educação Infantil fortalece a marca de identidade das creches e pré-escolas, diferenciando-as da família da Escola do Ensino Fundamental.

A dimensão do cuidado e da educação entendida nessa concepção de Educação Infantil fortalece a marca de identidade das creches e pré-escolas, diferenciando-as da família quanto da escola do Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil os cuidados são organizados de forma que as crianças e seus pais usufruam seus direitos e exerçam sua cidadania ao lado de uma dimensão educativa que respeite a infância como uma etapa da vida que contempla os sonhos, a fantasia, as brincadeiras, as manifestações de caráter subjetivo, como expressões prioritárias para o desenvolvimento que capacita a criança em suas diferentes experiências.

Assim, todas as atividades das quais a criança participa na instituição e fora dela é parte componente da experiência curricular. O currículo para a EI deve incluir não apenas os conteúdos tradicionalmente eleitos nas áreas de conhecimento, mas o domínio de todas as expressões vividas por ela. O conjunto dessas expressões é que faz sentido para as suas

manifestações, suas investigações e curiosidades diante do seu contexto de vida. Como nos diz Bujes (2001, p. 20).

[...] A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de determinada maneira. O desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir em determinadas manifestações culturais em vez de outras..., não são resultados que devem ser desprezados, quando pensamos no tempo e nas experiências que a criança vive ao longo da Educação Infantil. Também é preciso destacar que a criança neste período se torna cada vez mais capaz, que desenvolve operações com o próprio corpo, um sujeito que faz coisas, que desenvolve habilidades, destrezas, que se expressa de variadas formas, que se desenvolve como um ser ativo e criativo. Todas as ações, formas de expressões, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil, são marcadas pelo que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas (mas também fora delas). Tudo isso constitui conhecimento escolar, na Educação Infantil. Tudo isso faz parte da expressão curricular.

Portanto, essa concepção curricular considera prioridades quando remete à infância como um mundo peculiar e original da criança. Nele ela se expressa por uma lógica própria que é só sua, “através do brincar, do sonho e da fantasia” (BUJES, 2001, p. 21).

Considerando essa perspectiva, as propostas pedagógicas/curriculares para a EI devem ser configuradas a partir das experiências infantis como resume Bujes (2001, p. 21):

Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação.

Assim, quando na EI e em qualquer proposta que respeite a criança e dê prioridades para a sua formação como sujeito social e de direitos, real e localizado e quando as instituições de EI forem o espaço da infância, do brincar, do viver, do aprender, das “cem linguagens” e de revelação da criança nas suas experiências, valerá a pena falar de encantamentos curriculares.

Elejo, portanto, a articulação da organização do currículo por projeto e tema gerador para a discussão da proposta, em análise, por entender que elas remetem a uma maior integração das diferentes expressões que consideramos na pedagogia da Educação Infantil.

Reconheço, porém, que a organização por projetos embora, anuncie a integração de conhecimentos, ao centrar-se em objetivos intelectuais está mais preocupada com a dimensão cognitiva que com as outras dimensões tão importantes para a formação da criança integralmente.

No entanto, as duas abordagens podem ser orientadoras para um trabalho pedagógico que destaca a EI com intencionalidade educativa diferente da escola de ensino fundamental, na qual todas as experiências das crianças, dentro e fora da instituição, são experiências curriculares que devem assim ser entendidas num contexto de múltiplas problemáticas, legitimando a voz da criança e considerando-as como co-construtoras nas propostas pedagógicas/curriculares.

4 CAPÍTULO 3: O QUE É O QUE É... UMA LEITURA DO CURRÍCULO POR TEMAS GERADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO ESCOLA CABANA

Neste capítulo faço leituras da proposta curricular orientada por temas geradores para a Educação Infantil ancorada no escopo teórico sobre infância e currículo aqui anunciados e tomando os documentos da proposta como foco de análise.

Inicialmente apresento o Projeto Escola Cabana na perspectiva de seus elaboradores e o currículo interdisciplinar por temas geradores para a Educação Infantil no interior da proposta para posteriormente adentrar na análise.

Adentro num campo de discussão que tem sido um pouco controverso e de muitas interrogações. Falo do currículo e das propostas pedagógicas para a educação infantil, em especial dirigidos às crianças das classes populares. Esse debate não é recente, vem desde a criação das primeiras instituições de espaços educativos, embora hoje com conotações diferentes²⁵.

A educação da criança pequena na atualidade tem sido um dos debates que provocam interrogações, especialmente a partir das novas definições legais da educação infantil brasileira e da nova conceituação de criança.

Na década de 1990, as novas configurações legais trouxeram conquistas significativas para a criança brasileira. Esse período poderia ser chamado de “anos dourados da infância”, metáfora que empresto de Basílio (2003) para compreender o aparato jurídico que confere direitos à criança de 0 a 6 anos de idade, reconhecendo-a como sujeito social, de educação e de direitos.

²⁵ A esse respeito exemplifica Owen, teórico que desde o século XIX, se preocupou com o que deveria compor o currículo para crianças pequenas das classes populares (BUJES, 2002).

O processo de proteção integral à criança de 0 a 6 anos, como já conhecemos, se inicia-se pela Constituição Federal de 1988, que trouxe o reconhecimento da criança como cidadão em desenvolvimento e estabeleceu a EI como um dever do Estado, direito da criança e opção da família e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que explicitou cada um dos direitos da criança, entre eles o direito à educação e pela LDB 9394/96, que regulamentou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, completando assim uma tríade jurídica importante para a garantia dos direitos das crianças brasileiras.

No entanto, trazer essa composição de direitos para o cotidiano das crianças e para a sua educação/cuidado na sociedade tem sido um dos entraves da sociedade contemporânea.

Por outro lado a partir os documentos legais tem se intensificado o debate sobre o processo de educação das crianças pequenas apontando para a garantia desse direito na prática. Isso tem levado a obrigatoriedade, no plano teórico da criação de políticas educacionais para crianças, da EI como direito de todas as crianças, de forma que estabeleça o cuidar/educar de forma indissociável e contemplativa da sua formação integral.

Em consonância com essa concepção, em 1998, o Ministério da Educação lança, como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI, que na ótica do Governo Federal se apresentou como uma ferramenta da política nacional de educação para infância²⁶.

O currículo e as propostas pedagógicas para a EI surgidas depois da regulação da atual LDB passaram a ser orientados em conformidade com a estrutura legal que legitimou a criança como um sujeito social e de direitos, onde a educação é um deles.

²⁶ Alguns estudos têm problematizado o RCNEI como uma política nacional que não representa a diversidade de práticas educativas para crianças de 0 a 6 anos no território brasileiro e nem a especificidade do trabalho na educação infantil, conferindo-o como uma política que homogeneiza a infância e os processos de cuidado e educação, compreendendo a criança enquanto apenas um sujeito-aluno. Entre os estudos ver Cerisara (2000).

Como sabemos, a garantia da educação como parte desse conjunto de direitos da criança é uma luta antiga da sociedade, sobretudo para as crianças das camadas populares. Na atualidade os sistemas municipais de educação, pela atual LDB, são desafiados a investir e obrigados a cumprir com o que lhes cabe na etapa inicial da educação, a educação infantil²⁷.

Nessa direção, grande parte dos municípios brasileiros, na segunda metade da década de 1990 começa a elaborar propostas de educação incluindo as crianças de 0 a 6 anos como prevê a legislação em vigor, onde a Educação Infantil, não somente é considerada como primeira etapa da educação básica, mas como um direito de todas as crianças.

Em Belém do Pará, a construção de uma proposta de Educação Infantil pretendendo essa nuance se inicia no ano de 1997, na primeira gestão do prefeito Edmilson Rodrigues, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico Escola Cabana que foi desenvolvido ao longo de duas gestões municipais (1996/2004).

O Projeto Escola Cabana, na ótica de seus propositores, representa uma política, no âmbito municipal, com um diferencial para as crianças situadas nas camadas populares ao veicular uma proposta socialmente inclusiva e de direitos.

É tomando esse sentido de uma nova orientação curricular que analiso como a proposta teórica de currículo nele veiculada inclui a especificidade educacional para a criança de 0 a 6 anos. Assim, divido a análise em três blocos. Inicialmente apresento o PEC e a educação infantil, posteriormente discuto a fase inicial da proposta; no segundo momento o processo de construção retratado nos documentos e no terceiro o sentido construído do currículo por tema gerador para a EI no Projeto Escola Cabana.

²⁷ É importante ressaltar que mesmo a EI sendo a primeira etapa da educação básica ela não é contemplada por recursos financeiros. Sobre financiamento da EI ver Demo (1995), Campos (2002), Coelho (2004) e Guimarães (2002).

4.1 APRESENTANDO O PROJETO ESCOLA CABANA

O Projeto Escola Cabana – (PEC) se insere no âmbito das propostas de reorientação curricular, ou de reforma pedagógica e curricular, decorridas no Brasil a partir da década de 1980, e especialmente na década de 1990²⁸.

A proposta político-pedagógica denominada Projeto Escola Cabana passou a ser desenvolvida em Belém a partir de janeiro de 1997, quando a Frente Belém Popular sai vitoriosa nas eleições de 1996, elegendo o prefeito de Belém e iniciando, assim, uma nova administração municipal denominada de Governo do Povo²⁹.

O Projeto se configura também como parte do conjunto de propostas inovadoras, propugnadas pelos partidos de esquerda para a problematização da escola que referenda o modelo de desenvolvimento excludente.

Essa nova proposta se caracteriza no enfrentamento da questão da evasão, repetência e exclusões escolares, localizadas, sobretudo entre os(as) alunos(as) das classes populares. Assim ela se expressa:

Como parte desse movimento de repensar a escola burguesa e da tentativa de construção de uma escola pública de caráter popular e cultural, buscamos nos referenciar nas práticas que vem se consolidando, nas últimas décadas, em todo o país, através de diversas experiências implementadas por governos populares, a exemplo da Escola Plural, em Belo Horizonte, da Escola Cidadã, em Porto Alegre e da Escola Candanga, em Brasília (BELÉM, 1999, p.5).

O PEC, na concepção do *Governo do Povo*, recebe esse nome em alusão ao movimento da Cabanagem, que ocorreu no Estado do Pará entre os anos de 1835 a 1840. A

²⁸ Sobre essa questão é interessante consultar Torres et. al. (2002), DALBEN (2004), SANTOS (Tese de Doutorado) e Bertolo (Tese de Doutorado) os dois últimos trabalhos tematizam sobre o Projeto Escola Cabana.

²⁹ O PEC como proposta político-pedagógica vigorou durante os dois mandatos da esquerda em Belém do Pará que compreende o período de 1997 a 2004. No ano de 2005 uma nova conjuntura política assumiu a Prefeitura Municipal de Belém iniciando um processo de transição política sobre a qual não podemos afirmar a continuidade ou ruptura do PEC como projeto educacional.

expressão “cabanagem” auferesse esse sentido por envolver pessoas humildes do povo, que residiam em cabanas, que habitavam vilarejos ribeirinhos, além de índios, negros e mestiços que lutaram contra a exploração da população local pelo poder imperialista da época.

Assim, a proposta político-pedagógica Escola Cabana recebe o adjetivo “cabano” por intencionar o resgate dos ideais de cidadania do movimento cabano, segundo os propostos ainda não concretizados. Dessa forma, o projeto “homenageia e resgata esta rebeldia e esta coragem de nossos ancestrais” (BELÉM, 1999, prefácio).

A Escola Cabana também se caracteriza por ser:

[...] pautada em valores que expressam a nossa cultura tendo como objetivo a construção de novos homens e mulheres em direção a efetivação da democracia econômica, social, cultural e política entre os cidadãos (Ibid, p. 20).

A partir dessa leitura o PEC representa uma política de educação e de currículo, que, aliadas aos demais compromissos de Governo, pretende contribuir na administração da cidade de Belém do Pará.

Pautando-se nos princípios da inclusão social, participação popular, cidadania e democratização do Estado, pretende-se garantir os anseios da classe trabalhadora e dos setores socialmente marginalizados, bem como fomentar a idéia de uma escola pública popular com qualidade social e inclusiva, propondo para isso um currículo interdisciplinar por temas geradores.

O PEC defende como proposição de uma escola inclusiva a seguinte dimensão:

A inclusão pressupõe uma escola que promova o sucesso do educando no contexto escolar. A escola na perspectiva inclusiva assume a diversidade e dá conta das peculiaridades de todos os alunos, de forma que contemple suas necessidades e potencialidades, questione a forma convencional da prática pedagógica e de exercício da ação docente, requerendo aprimoramento permanente do contexto educacional (BELÉM, 1997, p. 57).

Apostando numa nova organização da ação educativa escolar via *ciclos de formação* e num *currículo interdisciplinar*, via temas geradores, a proposta pretende superar a lógica da seriação do modelo tradicional de educação, dos padrões tradicionais de avaliação via mensuração cognitiva e da fragmentação do conhecimento. Advoga também uma organização que prima por um trabalho educativo interdisciplinar, pela democratização dos tempos de ensinar e aprender, pela avaliação emancipatória e pela formação integral dos sujeitos.

Essa nova forma de organização educativa prevê:

- 1 - O trabalho com o conhecimento, na perspectiva interdisciplinar como meio de superar a fragmentação e a alienação entre os diferentes saberes culturais que fazem parte da vida cotidiana dos educandos;
- 2 - A organização do processo escolar em ciclos de formação, como estratégia de superação da estrutura seletiva do regime seriado e de construção de uma escola inclusiva;
- 3 - A avaliação na perspectiva emancipatória, rompendo-se com o caráter burocrático e com a função classificatória que tem contribuído para a exclusão do direito a continuidade dos estudos de uma enorme parcela de crianças e adolescentes, oriundos das classes populares (BELÉM, 1999, p. 7).

O PEC assume a concepção dos ciclos de formação numa base teórica sustentada nos princípios da dialética materialista, na teoria crítica de educação de Paulo Freire, nas teorias do desenvolvimento infantil e na perspectiva construtivista e sócio-construtivista. Partindo dessa premissa, o trabalho pedagógico é entendido como um processo contínuo que destitui o conhecimento fragmentado, a linearidade e a seqüenciação de conteúdos estanques, defendendo o conhecimento humano como prática que encontra mediatização no contexto que é físico, social, histórico e cultural.

Para desenvolver o trabalho pedagógico nos ciclos de formação, a proposta se fundamenta nos seguintes pressupostos:

- Concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução que, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado, a partir das experiências dos sujeitos-educandos;
- Percepção dos envolvidos no processo pedagógico, enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento dos diversos saberes socioculturais que são fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados;
- Construção de propostas interdisciplinares como alternativas para a superação da fragmentação do trabalho escolar, seja em relação ao conhecimento científico, às disciplinas curriculares ou ao trabalho pedagógico no seu sentido mais amplo de organização de horários e tempos escolares;
- Efetivação da Gestão Democrática, através do fortalecimento dos espaços de participação popular no interior da escola tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores, Grêmios Estudantis.), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar (sala de aula, reuniões, articulação com a comunidade extra-escolar);
- Utilização da avaliação escolar como estratégia para a formação emancipatória e para a garantia do direito à educação para todos os segmentos sociais;
- Adoção da prática do planejamento participativo, enquanto instrumento democrático e elemento fundamental para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. É através do Planejamento Participativo que os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar são chamados a opinar, planejar, avaliar e implementar a proposta de educação a ser efetivada na escola. A responsabilidade, desta forma, é compartilhada entre o coletivo, ampliando as possibilidades de sucesso (Ibid, p. 8-9).

O PEC, além de pontuar a inclusão social, a construção da cidadania e a democratização como princípios centrais de sua proposta, apresenta como marcas de governo a “Participação Popular” e “Dar um Futuro às Crianças e Adolescentes”. Tais perspectivas declaram-se garantir acesso e permanência às crianças e adolescentes que se encontram fora do âmbito escolar. Para tanto, a proposta se apóia nas seguintes diretrizes: *a democratização do acesso e a permanência com sucesso / a gestão democrática do sistema municipal de educação/ a valorização profissional dos educadores/ e a qualidade social da educação*, estas formam o alicerce do plano da gestão da educação municipal.

O Projeto ancora-se também em programas, projetos e atividades implementadas na área da educação os quais servem como elementos basilares da materialidade da proposta, são eles:

A Bolsa Escola; o PROALFA (Programa de Alfabetização de Adultos); as Escolas Referência para os PNEES (Portadores de Necessidades Educativas Especiais); a ampliação do Número de Vagas com a construção de novas escolas e a criação dos anexos; a transformação das creches em Unidades de Educação Infantil; os Projetos na área de Esporte, Arte e Lazer; o estabelecimento de uma Nova Lógica de Organização do Ensino em Ciclos de Formação (Ibid, p. 3).

Assim, tendo como sustentáculo uma nova concepção de educação e currículo, a proposta cabana, professa o compromisso de consolidar uma educação de qualidade social, através de programas e projetos. Também elege eixos norteadores para a re-significação do processo de organização da ação educativa escolar quais sejam: “A organização do ensino em ciclos, a avaliação emancipatória, o trabalho com o conhecimento de forma interdisciplinar e a vivência da escola como espaço cultural” (Ibid, p. 65).

Os propósitos do projeto se estendem para a Educação Infantil e trazem reflexões para o trabalho educativo com as crianças de 0 a 6 anos.

4.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO ESCOLA CABANA

A Educação Infantil (EI) assumida como primeira etapa da Educação Básica nos aparatos legais, na proposta cabana também assume tal dimensão. E como parte do sistema municipal de educação passou a partir de 1997, inicialmente, a englobar a proposta de ciclos de formação, passando a ser constituída em dois ciclos: o primeiro de 0 a 3 anos e o segundo de 4 a 6 anos, este último ciclo foi redimensionado e passou a englobar crianças de 4 a 5 anos.

A proposta de (re)significar a Educação Infantil em ciclos de formação, segundo documenta a proposta, embora presente como critério de enturmação a idade, não prevê o engessamento do trabalho educativo ou rigidez na apresentação de programas e conteúdos, ao contrário, pretende inserir a criança como sujeito histórico, de direitos, de identidade sociocultural e construtora de conhecimento.

Nesse sentido, o Projeto Escola Cabana no documento do I Fórum de Educação (em 1997), um dos primeiros documentos de sistematização da proposta, apresenta o primeiro desenho curricular para a EI, anunciado pelos eixos de trabalho, quais sejam: *linguagem, afetividade, raciocínio lógico e o brinquedo*.

Os quatro eixos de trabalho são eleitos, nesse momento, como elementos fundamentais no processo e na relação de aprendizagem e desenvolvimento, os quais serão os componentes essenciais para a proposição e re-significação do currículo para a EI.

Além dos eixos centrais para a compreensão do trabalho educativo na EI, a proposta foi reformulada ao longo dos anos de 1998 a 2000 e no ano de 2001, no documento Cadernos de Educação nº. 4 foram apresentadas novas diretrizes para o conhecimento e a construção do currículo para crianças de 0 a 6 anos, quais sejam:

- Respeito ao sujeito criança e às suas necessidades, principalmente ao seu direito de brincar e de se expressar livremente;
- Articulação do binômio educar/cuidar como experiências ricas de interação e desenvolvimento;
- Valorização das práticas culturais de seu grupo, de acordo com o contexto no qual o espaço educativo está inserido;
- Constituição de um espaço de construção/reconstrução de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, via tema gerador, apoiada na dialogicidade como referência para a construção do currículo;
- Consideração da família como componente fundamental do processo educacional, garantindo simultaneamente os direitos da criança e dos pais de terem compartilhada a educação dos filhos com o espaço educativo e a comunidade;
- Inclusão de uma Proposta Contínua e Sistemática de Formação dos Educadores, concebendo-os como sujeitos fundamentais de uma educação de qualidade (BELÉM, 2001, p. 32-33).

Na concepção cabana, as diretrizes acima norteiam o processo da construção do currículo por temas geradores, e, a partir dessa compreensão curricular, procura-se garantir o respeito à identidade sociocultural das crianças e o oferecimento de condições mais significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, esta concepção defende que os conteúdos que compõem o currículo da EI devem partir da vivência da criança.

Vale ressaltar que no primeiro documento (I Fórum de Educação) do PEC, a Educação Infantil aparece como uma proposta de trabalho educativo para a criança de 0 a 6 anos e nos demais, de 0 a 5 anos, apontando a importância de fazer a inserção da criança de 6 anos com as crianças maiores e, ao mesmo tempo em que justifica como uma saída à falta de verbas para a EI.

Ao longo da escritura da proposta, a EI é enfatizada como garantia dos direitos da criança e da família. O trabalho educativo para a criança pequena é pontuado numa visão interdisciplinar, via ciclo de formação, e num currículo que inclui o seu saber sociocultural.

Com essa perspectiva de Educação Infantil o PEC articula sua proposição educativa para a infância com os aparatos legais tomando como referência os propósitos da Constituição Federal de 1988 que reconhece a criança como sujeito de direitos e pequena cidadã, além de outras políticas nacionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que sublinha, entre outros direitos, a educação como direito inalienável da criança e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9394/96 que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Para uma tradução mais pontual da proposta para a Educação Infantil no PEC, recorro à análise dos documentos da proposta, sobretudo naqueles em que estão referenciadas as intenções para o trabalho educativo com as crianças pequenas.

4.3 OS PRIMEIROS DESENHOS: INICIANDO A APOSTA

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta 'o' lugar, 'a' resposta, pois, se traz 'a' resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1999a, p. 169).

O desenho curricular inicialmente apresentado no conjunto da proposta cabana para a Educação Infantil tem a intenção de apresentar como um novo caminho e significado à educação e ao currículo, a interpretação e problematização do cotidiano escolar na qual as crianças estão inseridas.

Esse processo de uma nova significação inclui o conhecimento e os espaços pedagógicos, enquanto vias de atuação e participação de todos os sujeitos envolvidos na construção da proposta.

O novo significado de educação e de currículo chamado de “re-significação” é então defendido pela proposta como uma concepção que

traz em seu bojo, o prenúncio do desvelamento, de ‘tirar a venda’ dessas práticas confusas que propiciam o atrelamento a um saudosismo ligado a um passado de fixidez e imutabilidade, onde as mudanças nada ou quase nada significaram para a melhoria da educação e do ensino (BELÉM, 1997, p. 73).

Teoricamente essa nova orientação curricular, tem inspiração nos ideais do movimento da cabanagem e nos pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire que são articulados para compor essa opção político pedagógica na Educação Infantil.

Assim, o PEC pode ser entendido como uma política educacional que assume a idéia de currículo re-significado por temas geradores como principal adjuvante para implementar uma escola pública de caráter popular e com qualidade social. É através da proposição da organização do currículo por temas geradores que se pretende operar as mudanças mais significativas para as classes populares e para o novo sentido/significado da política que se instaura no âmbito municipal.

Com a intenção de conhecer a configuração do currículo orientado por temas geradores para crianças pequenas e conseqüentemente a especificidade que ele possa apresentar para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, inicio a apresentação e discussão dos documentos do PEC.

Inicio pelo documento intitulado *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Educação de Belém: um olhar que re-signifique a Educação Municipal* que simboliza a primeira publicação de um projeto que pretende ser coletivo. Nesta versão inicial se encontra a primeira síntese e formulação do Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana que, realizado em 1997, é representado como a articulação das discussões e ações pensadas pela administração municipal no sentido de consolidar sua política educacional para a cidade de Belém do Pará.

Após a I Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Educação, realizada em janeiro de 1997, cujo objetivo era fazer uma diagnose da realidade escolar municipal, através do diálogo com os educadores, bem como intensificar o debate para a proposição de estratégias e de canais de participação com a rede e demais segmentos sociais, o I Fórum Municipal de Educação congregou os esforços capitaneados tanto na Jornada Pedagógica quanto na Semana de Planejamento Participativo, que aconteceu no período de 23 a 28 de fevereiro de 1997, bem como em outros momentos vivenciados na RMEB para apresentar a primeira versão do PEC.

O documento do I Fórum traz a apresentação da proposta em duas partes. Na primeira, organizada por uma seleção de textos, tematiza sobre os Princípios do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém que sublinha um olhar para a re-significação do trabalho educativo escolar.

Na segunda parte são apresentadas as proposições/ações de implementação do PEC. Entre as ações propostas para a resignificação do trabalho educativo escolar está contemplado o texto “Pensando uma proposta político-pedagógica para a Educação Infantil” que pressupõe os caminhos iniciais da proposta para crianças pequenas em Belém, formulada pelo governo petista.

Os esforços em consolidar uma nova política educacional no município de Belém, sob a ótica da participação popular, da democratização e da cidadania, fomentam a concepção de educação numa perspectiva crítica, enquanto fulcro do PEC, que prevê mudanças no contexto educacional e social.

A opção em assumir “radicalmente” uma nova qualidade da educação, entendida como qualidade social, faz o PEC erguer-se, enquanto um projeto de Escola Pública Popular, construído sob a égide da inclusão social, que defende a abertura de canais de participação e democratização como elementos chaves contra a lógica seletiva e excludente da sociedade capitalista e da escola que prioriza os mesmos princípios.

Contrariamente, o PEC se compromete em defender e implementar uma educação com qualidade social, única e totalizadora no sentido de pontuar a formação plena e integral dos sujeitos, num projeto social coletivo mais amplo.

Nesse sentido, a proposta cabana reconhece que a educação,

enquanto prática social, não é neutra, mas serve a determinados fins que podem visar à reprodução da ordem estabelecida, com suas relações de produção e de poder, como também à transformação das circunstâncias hoje vivenciadas (BELÉM, 1997, p. 4).

Entendendo a educação como propulsora de mudanças, o PEC defende uma educação como prática de transformação e reconstrução social, que oportunize aos sujeitos diálogos, trocas e confrontos, que fortaleça o debate coletivo e os capacite para o exercício de uma postura crítica e política na sociedade. É também uma proposta que pretende promover o respeito às diferenças sem se transformar em um processo de seletividade ou exclusão social.

De modo mais esclarecedor a proposta aposta numa educação que

possibilite aos indivíduos (professores, alunos, trabalhadores em educação e a comunidade), tornarem-se sujeitos de seu desenvolvimento, construtores da história, já que têm direito à igualdade, integração social, saber e cultura, a fim de que possam realmente exercitar com eficiência a sua participação política (Ibid, p. 48).

Novos rumos são também apresentados para a Educação Infantil (EI), que é ratificada na proposta como um direito da criança, um período educativo que, subsidiado pela família, deverá lhe proporcionar a inserção no mundo social.

Na apresentação de suas proposições para a EI o PEC traz questionamentos, em linhas gerais, a respeito das funções que a Educação Infantil historicamente exerceu. Tais funções estavam assentadas em determinada identidade de criança que se forjou, perpassando por um moderno sentimento de infância a uma infância institucionalmente capturada pela sociedade.

É no questionamento e na problematização dos modelos pedagógicos que foram criados para atender as crianças de 0 a 6 anos que a proposição político-pedagógica para a EI articula sua proposta de re-significação curricular. Com tal postura elege, sob o signo de mudança, o trabalho pedagógico via ciclos de formação numa visão interdisciplinar.

A relevância e a importância da Educação Infantil são destacadas na proposta que pontua o papel significativo da EI para a vida da criança no que concerne ao seu aprendizado

e desenvolvimento. Assim, a Educação Infantil aparece nos propósitos cabanos com um significado, qual seja:

À Educação Infantil é colocada, então, a necessidade de trabalhar a inserção da criança, no mundo da cultura, respeitando suas características de desenvolvimento e na perspectiva de sua constituição, enquanto sujeito dessa cultura, que não vai apenas adaptar-se a esse universo, mas elaborar a capacidade de agir sobre ele (Ibid, p. 40).

Ao lado da concepção de Educação Infantil a proposta apresenta um conceito de criança, reconhecendo-a enquanto sujeito histórico, produtor de conhecimentos e um ser de linguagem.

Em sintonia com essa concepção, a organização do trabalho educativo para essa criança tem fundamentação nos seguintes pressupostos:

É preciso trabalhar a construção do conhecimento – envolve apropriação do saber sistematizado nas diferentes áreas, construção de significados, interpretações, domínio de instrumentos para resolução de problemas. A perspectiva da construção, só faz sentido na medida em que consegue tomar o desenvolvimento da criança como ponto de partida e ao mesmo tempo atuar como impulsionadora desse processo. A apropriação de cada conteúdo tem efeito no desenvolvimento de estruturas mentais que vão modificando a forma de estar no mundo, o que, por sua vez, amplia suas possibilidades para novas aprendizagens (Ibid, p. 40-41).

Assim, no documento estão expressos os pressupostos que orientam a organização do trabalho pedagógico na EI, sendo subsidiados por quatro eixos, quais sejam: *linguagem*, *afetividade*, *raciocínio lógico* e o *brinquedo*.

É com base nesses quatro eixos de trabalho que o currículo para a Educação Infantil se estrutura. O primeiro eixo capta a *linguagem* como instrumento que insere a criança como um ser de relações, onde o espaço/tempo da Educação Infantil deve ser um espaço “do contato, da troca, da convivência (...) Do mergulho no mundo externo (...) Do mergulho no universo interno” (Ibid, p. 41), ou seja, busca desenvolver e valorizar a criança enquanto um ser de expressão, capacitando-a para a sua inserção social e como partícipe do

processo de construção e reconstrução de significados compartilhados em seu contexto sociocultural.

O segundo eixo, o da *afetividade* que é compreendida como “energia”, e que carrega a dimensão de trabalhar o afeto na atividade cognitiva como forma de destituir o marco fronteiro entre paixão e razão, tradicionalmente erguido na relação do aprendizado e desenvolvimento. Dessa forma, pretende contribuir para “o desenvolvimento moral e para a tomada de consciência coletiva (...) buscando formas de trabalhar o intelectual sensivelmente” (Ibid, p. 42).

O *raciocínio lógico* aparece como o terceiro eixo de trabalho e é entendido como a forma que a criança organiza seu pensamento para resolver, interpretar e desafiar as situações-problema que se colocam em seu contexto.

O quarto eixo curricular elaborado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EI é o *brinquedo*. Concebido como um instrumento inerente à atividade infantil, porque preenche as necessidades da criança e apresenta-se como elemento fundamental do trabalho pedagógico. Assim, na proposta ele tem um significado:

O brinquedo, na criança, preenche necessidades de desenvolvimento. É através do brinquedo, intimamente relacionado às categorias da imaginação e da criação, que a criança elabora regras de convivência com a realidade. O brinquedo possui características de reprodução onde a criança repete situações vivenciadas, mas vai mais além: ela interpreta, reelabora e reconstrói vivências de acordo com seus desejos e suas necessidades (Ibid, p. 42-43).

Ancorada numa perspectiva curricular por eixo de trabalho, a atividade pedagógica na Educação Infantil procura se articular nos princípios de continuidade e inter-relação entre os ciclos, subsidiada pela visão interdisciplinar de conhecimento e avaliação numa perspectiva emancipatória que a concebe enquanto processo diagnóstico, viabilizado pela construção e reconstrução de conhecimentos e que fomenta a idéia de uma construção curricular para a infância em ação permanente.

A proposição e a materialidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil também busca estreita relação com o envolvimento do(a) educador(a) na proposta. É intenção do PEC desenvolver uma formação continuada que tenha como diretriz a valorização desses profissionais, no sentido de os capacitar profissionalmente para o desenvolvimento da proposta e fomentar uma nova concepção de trabalho pedagógico na Educação Infantil. E para consolidar tal propósito se compromete em

investir na formação do professor e no profissional de Educação Infantil crítico, reflexivo, autônomo, que tenha postura cotidiana de pesquisa, que partilhe suas dúvidas, que contribua com o coletivo, que seja partícipe nas discussões e implementações das políticas relacionadas a este nível de ensino (Ibid, p. 45).

Nesse sentido, a proposta defende um processo de formação continuada enquanto espaço de mudança e de “possibilidades constantes de reflexão da prática pedagógica, de exercício permanente de ação-reflexão-ação, na expectativa de desenvolvimento do educador e de sua ação docente” (Ibid, p. 44).

As intenções em propiciar uma reformulação do pensar e agir docente na Educação Infantil, a partir do processo de formação continuada são propugnadas por temáticas básicas formuladas preliminarmente, quais sejam: (re)construção das concepções de infância, Educação Infantil, aprendizagem, desenvolvimento e linguagem. Tais temáticas eleitas foram justificadas como necessárias para o início de uma nova prática, assim garantem os propositores.

A proposta pretende inovar a educação municipal quando se lança no desafio de implementar a proposta, tomando como bases novas diretrizes no campo metodológico pela visão interdisciplinar, pela concepção crítica de educação e pelo novo currículo aliado com novas posturas dos profissionais.

Até aqui apresentei o que o PEC pretendia em sua primeira estruturação para a Educação Infantil no sentido de modificar a sua configuração pedagógica/curricular. A partir dessas apresentações é possível situar algumas leituras sobre as proposições que o PEC em sua primeira escritura subscreveu para a educação infantil.

4.3.1 A aposta em cena

O PEC no conjunto das mudanças que pretendia apresentou a concepção de criança concebendo-a como ser histórico inserido num ambiente sociocultural, e da Educação Infantil como inserção da criança na sociedade, visão consoante os debates da imagem de criança e de EI na contemporaneidade.

No entanto, a proposta político-pedagógica em construção, nesse momento, não conseguiu descobrir os rostinhos das crianças da bela Belém. Partia-se de uma imagem de criança como sujeito histórico e social que soava com bons tons, mas não decifrava nada a respeito da criança como ser humano real, localizado e de várias infâncias. Afinal quem era a criança para a proposta cabana?

Acenou-se para uma criança sem rosto, uma criança no papel. Denunciou-se a infância reduzida ao espaço institucional, cercada de disciplina rígida, de preparação para a escola fundamental, mas afinal a quais infâncias se referiam?

O que estou dizendo é que na proposta acenou-se para a idéia de uma criança sujeito social e histórico, mas produzida preponderantemente pelo discurso da psicologia. Embora todo o texto da proposta vislumbrasse a problematização da realidade e do conhecimento a partir de vários campos científicos para a educação, na EI, a criança ficou escondida sob o véu da psicologia, “um ser ativo e capaz” (BELÉM, 1997, p. 43).

Consoante essa imagem de criança descortinava-se a idéia de proposta curricular. Por meio da interdisciplinaridade e dos ciclos de formação como vias de desenvolvimento do trabalho pedagógico incluía-se a organização do conhecimento através de eixos de trabalho para a aquisição e construção de conhecimentos e do processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Desse modo, a concepção curricular rompia relativamente com a concepção tradicional de currículo para a criança que considerava os conteúdos disciplinares como o centro para a sua formação.

Adotando para a organização do currículo os eixos de trabalho baseados na linguagem, afetividade, raciocínio lógico e brinquedo o PEC organizava um esquema curricular em áreas de conhecimentos e de desenvolvimento baseados nos aspectos cognitivos, lingüísticos e socioemocionais desarticulados da proposta de educação integral da criança.

Essa primeira forma de organização era o esforço para o desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica para a EI que não adotava a seleção prévia de conteúdos, mas por outro lado, se aproximava da organização curricular por áreas de conhecimentos que fragmentava a proposta de trabalho pedagógico interdisciplinar.

Ainda que adotasse uma nova postura frente à organização curricular, a concepção de currículo era compreendida, em sentido estrito, como um fazer do âmbito escolar, impactando com a proposição do currículo como construção coletiva em ação permanente, propugnada no PEC. Como podemos perceber no fragmento abaixo:

A ação educativa escolar, que busca ser interdisciplinar para efetivar o Projeto da Escola Cabana, compreende o Currículo Escolar como o conjunto dos processos concretos que acontecem no interior das escolas, ou seja, a totalidade das ações político-pedagógicas que têm como objetivo efetivar a qualidade social da educação, garantindo a permanência, com sucesso, das crianças, jovens e adultos que estão nas classes da educação pública municipal. Neste sentido, todas as atividades cotidianas da escola

configuram sua ação educativa, portanto, seu currículo em ação (BELÉM, 1997).

Essa concepção restringia as atividades curriculares ao âmbito da escola como se as outras atividades das quais a criança participava não fizessem parte, também, do conjunto de suas experiências curriculares no interior das Unidades de Educação Infantil (UEI's) e escolas.

O currículo na Educação Infantil está ligado às experiências dentro e fora das creches e pré-escolas, mas não exclusivamente no interior delas como sugere o PEC. Bujes (2001, p. 18-9) é enfática na consideração do currículo para a EI:

Quero destacar uma idéia de currículo que enfatiza seu aspecto produtivo e interativo. Isto é, o currículo não está constituído por informações, conceitos e princípios que são passados para os/as alunos/as (geralmente organizados sob a forma de listas de 'conteúdos' – aquilo que deve ser ensinado). O currículo é o que crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidas para o interior da creche e da pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional.

Bujes (2001) fala de uma concepção curricular na Educação Infantil que transcende a orientação conhecida tradicionalmente como prescrição de listagem de conteúdos a ser ensinados, ela discorre justamente sobre as possibilidades diversas que as crianças têm no contato em seu ambiente formador, é nesse sentido que podemos dizer que o ambiente da casa, da rua, da creche, da escola, da praça, dos museus, dos jardins, das praias, dos rios, dos bosques, dos bairros, enfim de todos os locais onde a criança interage social e culturalmente é seu ambiente curricular e de letramento.

Sacristán (1998) na teorização do currículo como práxis social, aponta essa possibilidade de interpretação do currículo como conhecimentos construídos nas relações e interações sociais. Essa compreensão traz-nos reflexões para superarmos os marcos da

fragmentação do conhecimento, da territorialização das disciplinas indevidamente pensadas para a EI e outras etapas da educação, da dissociação dos conhecimentos cotidianos com os científicos, da desumanização dos conteúdos formativos e culturais aprisionados em racionalidades iluministas, enfim dos marcos fronteiros que separam a vida plena (social, cultural, histórica, política...) da vida das instituições de educação e Educação Infantil.

Ainda a respeito da organização do currículo na EI anunciada no PEC, pelos 4 eixos de trabalho (linguagem, afetividade, raciocínio lógico e brinquedo), como os indicadores da relação do aprendizado e desenvolvimento da criança e pilares curriculares na Educação Infantil, essa visão revelava que no PEC não se tinha um entendimento mais coerente sobre o currículo para crianças de 0 a 6 anos.

Nessa primeira configuração o PEC repetia uma organização curricular que, além de fragmentar o conhecimento infantil, não dava conta de atender os direitos-necessidades à fantasia, à exploração, ao movimento, à construção, ao brincar como expressão da infância e como prioridades e especificidades da criança pequena (FRABBONI, 1998).

Considero que a centralidade do trabalho pedagógico/curricular nos quatro eixos de trabalho atendia uma parcela da totalidade do currículo a ser desenvolvido com crianças pequenas, mas portanto, faltavam outras expressões que também são fundamentais para a criança na Educação Infantil, deixando de atender as necessidades da criança e de percebê-la na totalidade de suas possibilidades, ações e especificidades.

Essa configuração curricular inicial do PEC para a EI era dissonante à proposta de inclusão social das crianças da classe popular defendida no escopo da proposta, pois lembrando aqui Malaguzzi apud Faria (2000, p. 73) não traduzia “as cem linguagens” da criança. Como diz o fragmento da poesia abaixo:

A criança
É feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos

Cem modos de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar
De maravilhar e de amar.
Cem alegrias
Para cantar e compreender.
Cem mundos
Para descobrir
Cem mundos
Para inventar
Cem mundos
Para sonhar.
A criança tem
Cem linguagens
(e depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.

Portanto, na teorização inicial do PEC para a EI, furtou-se da criança as possibilidades de suas “cem linguagens”, comprometendo-se o desenvolvimento de uma Educação Infantil inclusiva e como direito dela, já que em sua base inicial de construção teórica são negligenciadas expressões essenciais ao desenvolvimento e ao aprendizado da criança pequena.

O furto das “cem linguagens” da criança na proposta também mostra a falta de articulação teórica na elaboração inicial da proposta.

Outra questão importante dessa primeira configuração curricular é a discussão do brincar como um eixo de trabalho. O brincar segundo Vygotsky (1994) é vital para a criança em idade pré-escolar, pois é no brincar que a criança tem suas maiores aquisições e que desencadeiam em processos de desenvolvimento e aprendizado.

No entanto, ele não é um conteúdo disciplinar ou eixo que a criança precisa dominar para avançar no seu processo educacional, mas uma forma de expressão, movimento, criação, imaginação, de significação e re-significação do real. Logo, podemos dizer que é através do brincar que a criança se posiciona e imprime sua voz no currículo, independentemente de ser um eixo.

Vygotsky (1994, p. 134-135) sobre o papel do brinquedo no processo de desenvolvimento e aprendizado da criança nos diz que:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

A partir dessa compreensão do brinquedo, podemos entender que ele não é um eixo curricular na Educação Infantil, mas ele está contido numa teoria de desenvolvimento infantil que o concebe como fonte de desenvolvimento e aprendizagem, carregando outras significações que vão além de um eixo de trabalho como está colocado no PEC. Portanto, não deve ser situado como um eixo, mas uma expressão da criança pequena presente em todas as suas ações.

A organização do conhecimento via eixo de trabalho na Educação Infantil não dava conta da dimensão a que se propunha o PEC. Primeiro porque não contemplava a compreensão da criança como construção dos diferentes campos científicos e segundo, a imagem do trabalho pedagógico, baseado em eixos, era preponderantemente cognitiva, excluindo e negando muitas expressões da criança.

É possível também afirmar que a identidade da criança-aluno estava subjacente na proposta, como podemos confirmar no trecho abaixo:

Neste sentido, a prática da avaliação que propomos é a que se torna parte integrante do cotidiano escolar: no professor, **no aluno**, no sistema; visto que, no processo construtivo de conhecimento, as relações estabelecidas são de sujeitos, onde professor e aluno realizam estágios diferentes de um mesmo desafio: socializar (re)construir conhecimento (BELÉM, 1997, p. 43).

O desenho curricular fazia referência não ao sujeito criança como condição de ser criança, mas em relação à criança-aluno, trazendo a avaliação como a denúncia dessa identidade.

A imagem da criança-aluno é uma herança do “imaginário pedagógico iluminista” (FRABBONI, 1998; SOBRINHO, 2004) ainda presente nas teorizações pedagógicas com as quais o PEC não conseguiu romper, em sua fase inicial.

É válido ressaltar que o PEC, apesar das enunciações inovadoras, carregando o prenúncio de contribuir para uma nova sociedade e garantir, através de uma nova política educacional e curricular, o direito de todos os cidadãos, sobretudo daqueles situados nas camadas populares não conseguiu na sua primeira proposição teórica elaborar em bases explicativas uma configuração pedagógica/curricular coerente com a Educação Infantil. Essa como direito e inclusão da criança pequena e da criança em suas especificidades, seja como ser que vivencia em espaços sociais, geográficos e culturais distintos, como meninas ou meninos que têm experiências diferentes no contexto sociocultural, ou ainda como crianças que devem ser consideradas e respeitadas nas suas diferenças.

Assim, o I Fórum Municipal de Educação (1997) que documenta a primeira versão da proposta político-pedagógica para a Educação Infantil, escrita pela Equipe Técnica de Educação Infantil (ETEI), da Coordenadoria de Educação (COED) da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), se colocou como um processo de construção coletiva, mas que se mostrou teoricamente frágil, lacunar e incoerente para a Educação Infantil como inclusão das crianças das classes populares, mediante a configuração curricular que assumiu por eixos de trabalho que não fazia articulação com os pressupostos de educação crítica, emancipatória e do currículo como construção social anunciados no PEC.

4.4. DEFININDO OS DESENHOS: OS CAMINHOS DA APOSTA

A continuidade da proposta para a Educação Infantil é encontrada nos documentos da I Conferência Municipal de Educação e no Caderno de Educação nº. 1.

A I Conferência Municipal de Educação, realizada no período de 16 a 17 de dezembro de 1998, após um ano e nove meses de *governo do povo*, reúne as discussões acumuladas no que concerne à elaboração, sistematização e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana.

O documento desta I Conferência é composto por três partes que são apresentadas pelas temáticas centrais: a Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso, Escola Cabana: uma nova organização da ação educativa escolar e a Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação. Todas as partes são acompanhadas por subtemas que trazem reflexões sobre o novo processo de organização do trabalho educativo na rede municipal, bem como compartilham algumas implementações já realizadas pela atual gestão.

Na primeira parte, o documento apresenta proposições no sentido de garantir o processo de universalização da educação e aponta algumas ações para a expansão da rede e de oferta de vagas, incluindo a Educação Infantil.

Na segunda parte, faz a discussão do processo de organização da Educação Básica em Ciclos de Formação. De modo mais objetivo, sistematiza a operacionalização da proposta dos ciclos de formação, agrupando as reflexões e ações já elaboradas na tentativa de garantir o seu avanço.

O documento finaliza no debate da construção da gestão democrática da educação no espaço da escola pública municipal, apontando algumas diretrizes e ações de viabilização deste processo.

Como parte dos propósitos do projeto, as diretrizes traçadas em busca de uma qualidade social da educação ratificam a concepção de uma educação consoante os direitos dos cidadãos e constitutiva dos saberes e experiências dos sujeitos aprendizes. Pontua a educação como uma prática de valorização da cultura popular e, numa perspectiva crítica, revalida o papel dos sujeitos como construtores de conhecimentos.

Ancorada na concepção de uma nova educação que se fortalece através dos princípios da formação cidadã e integral dos sujeitos, a proposta dirige à Educação Infantil proposições com as mesmas diretrizes.

No documento, o Governo Municipal coloca como um de seus objetivos: universalizar a Educação Infantil, sobretudo na faixa de 0 a 3 anos onde o déficit é maior.

O comprometimento com esta etapa da educação não é uma decisão inovadora no âmbito da gestão municipal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 institui a creche e a pré-escola como a primeira etapa da Educação Básica sob responsabilidade do Sistema Municipal de Educação, com regime de colaboração entre as esferas federativas.

Com base nessa deliberação, no início de 1998, em Belém, as creches e as pré-escolas são incorporadas ao Sistema Municipal de Educação (SME), transformando-se em Unidades de Educação Infantil, administradas pela Secretaria Municipal de Educação de Belém.

As preocupações orçamentárias para a manutenção da EI não agraciada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a diminuição da oferta de vagas pela esfera estadual, são pontuadas no documento como impasses para a expansão e a oferta da Educação Infantil no âmbito municipal. No entanto, é apresentado o crescimento no atendimento da educação de 0 a 6 anos

na rede pública municipal na qual passou de 3.164 para 9.198 alunos atendidos na Educação Infantil³⁰.

Para tanto, a administração municipal reconhece os grandes desafios a enfrentar no sentido de garantir uma política de inclusão da Educação Infantil no sistema educacional.

Temos decisões que precisam ser amadurecidas, dentre elas a que mais nos preocupa refere-se à oferta de Educação Infantil, que, estando de fora do FUNDEF e juntando-se as mudanças constitucionais, aumentou ainda mais a responsabilidade municipal pela oferta de vagas. Principalmente se levarmos em conta que o Governo do Estado, ano após ano, está reduzindo sua participação nesta faixa de ensino, pretendendo diminuí-la bruscamente em 99, ficando apenas com o Jardim III, pois a tendência nacional é a incorporação dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental (BELÉM, 1998, p. 8).

Tendo como base os argumentos de “falta de verbas” destinadas ao atendimento educacional das crianças com menos de 7 anos, uma das diretrizes para a política de oferta de vagas no município propõe a incorporação das crianças de 6 anos ao primeiro ano do ciclo 1, na proposta de ciclos de formação do Ensino Fundamental, o que explica a formação dos ciclos de 0 a 5 anos, e não até 6 anos na Educação Infantil municipal de Belém.

A incorporação das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental no primeiro momento é justificada por ser uma tendência nacional à saída da falta de financiamento para a EI, numa outra passagem do documento aparece com a seguinte justificativa:

A incorporação dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental deve-se a compreensão de que as crianças com idades de 6, 7 e 8 anos, são próximas em seus interesses, experiências, nível de maturação, constituindo um ciclo da infância, cujo momento é peculiar quanto aos processos de representação da realidade (Ibid, p.27).

Nesse sentido, a Educação Infantil municipal nesse documento engloba a discussão da organização da ação educativa por ciclos de formação, lançando-se, enquanto uma proposta de inclusão da criança até 5 anos de idade “enquanto cidadã, no mundo do

³⁰ Dados apresentados no documento da I Conferência Municipal de Educação.

conhecimento e da cultura, respeitando suas vivências, interesses e possibilidades de construção” (Ibid, p. 26).

Em conformidade com essa concepção de EI e criança estabelece as seguintes pontes para a construção curricular:

- Criar situações estimuladoras para uma criança concreta e contextualizada, a partir de leitura desses diversos aspectos, com a clareza de que a idade é um desses elementos;
- Organização do trabalho que garanta oportunidade de aprendizagem e formação, enquanto um processo contínuo no Ciclo da Educação Infantil;
- Construção de uma proposta de trabalho que garanta o princípio de continuidade, flexibilidade dos programas de conteúdos e dos procedimentos de rotina para cada agrupamento etário;
- Estimulação e orientação das possibilidades de independência e de criatividade das crianças, no sentido de favorecer sua compreensão/inserção na realidade;
- Organização do espaço enquanto estimulador da curiosidade e da imaginação da criança, sempre com a perspectiva de que se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação;
- Articulação da realidade sociocultural da criança, considerando os conhecimentos que possui, seu desenvolvimento e as características próprias do momento atual, favorecendo o conhecimento do mundo físico e social, o desenvolvimento das diferentes linguagens e demais formas de expressão e o pensamento lógico-matemático (Ibid, p. 26).

A construção curricular que aparece neste documento é um desenho em construção que ainda não articula/teoriza/fundamenta com profundidade a especificidade de um currículo para a infância. Apresenta algumas indicações mais gerais que formam o conjunto da proposição curricular por temas geradores no PEC. No entanto, é partindo dessas indicações que procuro encontrar no documento em análise pistas conceituais que ajudem a clarear a proposição curricular via temas geradores para a Educação Infantil.

Neste documento há referência ao trabalho pedagógico interdisciplinar que perpassa o conjunto da proposta como um todo, articulando-se com a concepção de conhecimento enquanto totalidade e com a coletividade, propagando a idéia de currículo re-significado, inicialmente conceituado por *temáticas geradoras*.

A discussão do currículo organizado por *temáticas geradoras* pressupõe romper com a lógica fragmentária do currículo pautado em disciplinas isoladas e em conteúdos linearmente selecionados. É um trabalho que se ancora na perspectiva interdisciplinar, buscando apreender a realidade a partir do processo de integração de conceitos e metodologias.

Nesse sentido, o currículo por *temáticas geradoras* engloba o cotidiano como categoria importante para sua constituição, pois é ele quem gera nova temática e produz novas investigações e problematizações a partir da diagnose de cada realidade escolar.

Ressalta-se também no PEC que a feitura do currículo produzido no cotidiano tem sua importância para a proposta no sentido em que “comporta todas as dimensões do saber, seja ele empírico ou científico” (Ibid, p. 36). Desse modo, acionam temas importantes da vivência das crianças em confronto com outros historicamente construídos, proporcionando condições para a sua formação integral.

Tal proposição sugere uma construção curricular que advoga a problematização da realidade a partir do envolvimento dos sujeitos numa *ação em rede*, o que significa que se amplia o espectro da participação e elaboração do currículo onde todo o coletivo é sujeito propositor e produtor.

Diante dessa postura teórica o PEC defende uma elaboração curricular na qual

instaura-se uma nova ‘ordem’ na compreensão de currículo onde os conteúdos não estão acabados e não se desdobram linearmente, mas sim estão colocados frente a um processo dialógico e são instigados pelas temáticas propostas. Os objetos de conhecimento das diversas disciplinas devem responder a uma ação crítica e reflexiva coletiva expressa por um fim sócio-histórico, a realidade vivenciada colocada em questão (BELÉM, 1998, p. 37).

A construção curricular é compreendida como uma leitura da realidade, partindo de um tema para a sua problematização, num processo de construção coletiva e dialógica, no confronto e no tratamento dos problemas encontrados, e dos conteúdos selecionados.

Para desenvolver essa nova compreensão do trabalho pedagógico o PEC aposta no caminho dos *temas geradores* e na concepção de Freire (1987) para a organização curricular da RMEB, onde se propõe um planejamento coletivo que tem como mediador o processo dialógico. Esse planejamento foi apresentado nas seguintes etapas:

1. Encontro para construção coletiva – onde será feita análise sócio-antropológica da realidade. Será realizado o estudo da localidade evidenciando uma ação investigativa do cotidiano da escola e sua comunidade; levantando e definindo a(s) temática(s) que se apresenta(m) como de interesse geral, discutindo suas possibilidades para o trabalho de cada área e/ou disciplina, assim como sua relevância e significado para a construção do saber coletivo, levantando suas hipóteses, fazendo inter-relações e análises.
2. Distribuição dos Grupos para elaboração do Plano de Trabalho por Ciclos – será realizada discussão e seleção de subtemáticas por interesse e profundidade em cada ano do ciclo, com detalhamento em cada área e/ou disciplina: seus objetivos, políticas e procedimentos metodológicos – evidenciando parcerias com outras instituições e a comunidade organizada.
3. Reencontro coletivo para a Construção Coletiva – será realizada socialização e compatibilização do que foi definido em cada Ciclo, evidenciando os conteúdos críticos da realidade e buscando desvelar suas categorias (inter-relação conceitual que faz compreender a realidade em suas várias dimensões); expressa uma leitura político-pedagógica, assim como a filosofia Coletiva da escola – são bases contextualizadoras que se apresentam como eixos do trabalho. Define-se também o tempo de trabalho com a temática: bimestral, trimestral, semestral ou anual (Ibid, p. 37)

Embora o planejamento do currículo via temas geradores esteja traçado neste documento, ainda que em linhas gerais, nestas três etapas constituintes do planejamento não se define o trabalho específico com a Educação Infantil e, muito embora a indicação teórica apresentada ao longo da escritura do PEC proclame a perspectiva da interdisciplinaridade, a organização do ensino por ciclos de formação e o currículo por temas geradores como o conjunto orientador para toda a rede municipal de educação, não contempla, entretanto a especificidade do trabalho pedagógico e curricular para a Educação Infantil.

Outro documento importante da construção do PEC é o Caderno de Educação N^o 1 – *Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular* que faz parte da

série Cadernos de Educação lançados pela Secretaria Municipal de Educação ao longo da gestão do Governo do Povo.

O documento editado em outubro de 1999 simboliza a proposta “formatada” do Projeto Escola Cabana, ou seja, representa o conjunto das proposições/ações/reflexões reunidas nos eventos e momentos de formação para a sua construção, como define o próprio documento é “o produto de quase três anos desta caminhada, é ao mesmo tempo teorização e relato de nossa prática” (BELÉM, 1999, prefácio).

Dividido em cinco partes e contendo dois anexos o caderno faz apresentação e sistematização da proposta cabana. A primeira parte focaliza as diretrizes básicas da Escola Cabana, já apresentadas em outros documentos.

A segunda parte é contemplada pelo tema *A escola Cabana e uma nova organização da ação educativa escolar* e por sete subtemas, entre eles os *temas geradores: uma possibilidade de ação interdisciplinar*.

A terceira parte traz como temática as *Ações de inclusão para consolidar a Escola Cabana* e é dividida pelos seguintes subtemas: 1. Programa Bolsa Familiar para a educação; 2. Projeto de alfabetização de jovens e adultos Professor Paulo Freire; 3. Educação Especial na perspectiva inclusiva; 4. Programa de alimentação escolar no município de Belém.

A quarta parte do documento, em poucas linhas, se expressa os limites e as possibilidades da nova proposta pedagógica que se coloca como uma alternativa às propostas tradicionais de educação e currículo e em sua última parte, a quinta, traz o conjunto da bibliografia adotada na elaboração do documento.

Os anexos deste documento são: Anexo 1: Programa de formação continuada dos educadores da rede municipal de Belém e o Anexo 2: Diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico nas escolas cabanas. Os dois anexos são elaborações importantes da

proposta, pois dão bases para o processo de desenvolvimento e materialidade das ações a serem implementadas.

Colocando-se como uma proposta que vai sendo gradativamente construída, e que se baseia numa educação que valoriza e respeita as diferenças, traz em seu preâmbulo a concepção de Escola Cabana numa visão de homem,

enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformadas pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais, que se antagonizam na disputa pelo poder hegemônico (BELÉM, 1999, p. 4).

Essa concepção serve como balizadora para a defesa e a construção de uma proposta que veicula educação como qualidade social de orientação crítica em busca de uma sociedade e escola inclusivas a todos.

Os propósitos revolucionários apregoados pelo projeto são marcas para alcançar a materialidade da proposta. É dessa forma que a concepção de educação crítica na qual se fundamenta o PEC, tem papel fundamental em sua elaboração à medida que considera os saberes cotidianos dos sujeitos como conteúdos significativos e pontos de partida para a compreensão do conhecimento e problematização da realidade.

Essa nova postura diante do processo de conhecimento também se dirige à Educação Infantil onde sua relevância é pontuada no sentido em que considera a criança enquanto cidadã, sujeito produtor de conhecimento e cultura.

No entanto, neste documento a Educação Infantil aparece num espaço muito restrito, onde é citada brevemente na proposta de divisão dos ciclos de formação e no anexo 1, que discorre sobre o programa de formação continuada dos educadores de Belém.

Portanto, ainda não há uma teorização consistente a respeito do currículo da Educação Infantil. Há orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico/curricular sem pontuar as especificidades para crianças menores de 7 anos.

Os dois documentos apresentados dão continuidade à proposta do PEC. São contemplativos das discussões encaminhadas na RMEB para a implementação do PEC, situando outros contornos na configuração curricular para a Educação Infantil.

4.4.1 Mudando de caminhos: apostando em novos desenhos

A I Conferência e o Caderno de Educação Nº 1 trazem novos caminhos para a configuração curricular na Educação Infantil.

Nesses dois documentos o PEC abandona a teorização da organização do currículo por eixos de trabalho para a EI e insere a discussão dos temas geradores. Na I Conferência pela primeira vez aparecem, de forma explícita, a articulação do trabalho pedagógico interdisciplinar e os temas geradores para a Educação Infantil.

Ancorada nesse novo sentido e configuração curricular a escola cabana é apresentada com o seguinte propósito:

A Escola Cabana é, neste sentido, reorganizada no sentido de redimensionar a perspectiva disciplinar reducionista, individualizada e de ampliar em seus sentidos e nas suas habilidades à conquista do conhecimento em sua totalidade. Os conhecimentos elaborados cientificamente, assim como os vividos pela experiência cotidiana da população são problematizados e colocados em articulação interdisciplinar, internalizando conceitos e metodologias [...], que podem ser organizadas por temáticas geradoras (BELÉM, 1998, p. 36).

É com a intenção de superação das ações isoladas na escola que o PEC propõe a discussão do trabalho pedagógico pela interdisciplinaridade e por temáticas geradoras, depois chamadas de temas geradores, como ferramenta metodológica e exercício coletivo para a nova configuração curricular da RMEB.

Desse modo, o documento da I Conferência traz novas proposições também para a EI, apresentando temas relacionados à universalização e expansão da oferta de matrículas e a

proposta dos ciclos de formação, indicadores da preocupação com essa etapa da educação básica.

Na I Conferência a SEMEC apresenta ações realizadas pela administração municipal no sentido de consolidar o PEC como projeto social e político-educativo. No conjunto das ações realizadas na EI são apresentadas: a expansão na oferta de vagas, a construção e reforma de creches, a absorção de creches e pré-escolas como parte do SME e a transformação destas em Unidades de Educação Infantil.

Fazendo uma breve radiografia da situação da EI e sua possibilidade de expansão, o PEC inclui elementos na proposta que não apareciam na versão inicial.

Kramer (1999a) argumenta sobre o processo de expansão e oferta da Educação Infantil como critério importante para a leitura de propostas pedagógicas/curriculares e como uma questão política e de comprometimento com o processo de inclusão das crianças das camadas pauperizadas.

Comungo com Kramer (1999b), Cerisara (1999) e com aqueles que compreendem a Educação Infantil como espaço/tempo de vida da criança no qual todas as crianças independentemente de classe social, etnia e orientação religiosa, etc., têm direitos.

A proposta cabana, quando assume a expansão da oferta como compromisso político e pedagógico de inclusão social para crianças pequenas das camadas empobrecidas da cidade de Belém do Pará aponta para essa preocupação. A proposição do PEC consoante os direitos e inclusão das crianças das classes populares, desde a sua configuração inicial pontua a validade teórica da criança como produtora de conhecimentos, logo agente e membro social de um grupo.

Martins (1997) avalia que as crianças são vítimas de uma sociedade excludente, sobretudo quando estão em camadas sociais pobres. Assim, o PEC proclama a abertura de espaços no âmbito público municipal para fomentar a inclusão social da infância,

comprometendo-se com a situação social da infância da criança pobre, o que influi na sua educação/cuidado como qualidade de vida.

Desse modo, nesse documento a Educação Infantil compõe parte da organização educativa do PEC, contemplada como um ciclo da proposta que anuncia a criança como sujeito de cultura e de conhecimentos. No entanto, ainda é uma proposta que não esclarece uma pedagogia e um currículo para a Educação Infantil como especificidade para a infância.

A falta de teorização da Educação Infantil como processo de cuidado/educação da criança pequena no PEC ainda se constitui como uma fragilidade teórica. Essa questão é percebida no documento, na compreensão da EI como ciclo reduzido (até 5 anos), onde não há nenhuma preocupação pedagógica com a criança de 6 anos no ciclo do Ensino Fundamental e na falta de fundamentos teóricos relacionados à infância e ao currículo da EI que dêem conta da pedagogia da Educação Infantil.

Ao contrário do I Fórum que referendava a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, nesse documento a EI passa a ser instituída em dois ciclos: o de 0 a 3 anos e outro de 4 e 5 anos. As crianças de 6 anos pela proposta dos ciclos de formação são incluídas no ciclo do Ensino Fundamental com duas justificativas já pontuadas, que insisto novamente, a primeira pela falta de financiamento para a EI, e a segunda, pela proximidade das crianças de 6 anos com as de 7 e 8 anos formando um ciclo da infância.

No entanto, essa nova organização dos ciclos da EI acaba ferindo o direito das crianças de 6 anos à EI proclamados na Constituição Federal. A idéia da inclusão da criança de 6 anos nos ciclos do Ensino Fundamental é polêmica, pois se corre o risco de ser interpretada como antecipação da escolarização da criança de 6 anos, ao mesmo tempo em que reduz a etapa da Educação Infantil, encurtando-a como espaço/tempo de vivências da socialização, da exploração do mundo e do contato maior com a infância. É possível também dizer que na explicação à falta de financiamento para a EI o PEC transforma a criança de 6

anos em unidade de valor a ser contabilizado no FUNDEF, como resposta economicamente mais convincente.

Dessa forma, é possível situar a contradição na própria compreensão do que se dispõe sobre a Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Belém (PMB), onde o deslocamento da criança de 6 anos da EI para o ciclo do Ensino Fundamental aparece como uma medida mais de cunho técnico-financeiro que educativo-pedagógico, incorrendo numa proposição incoerente aos pressupostos políticos anunciados na política educacional que pretende alcançar amplitude de inclusão social.

Ao contrário dessa medida, a proposta poderia criar políticas inclusivas que atendessem a criança de 6 anos garantindo-a nos ciclos da EI e fortalecendo o seu próprio discurso de proposta inclusiva, social e educativa e de compromisso com a infância.

Ainda que a proposta justifique a proximidade no ciclo da infância entre as crianças de 6, 7 e 8 anos, como diz o documento, “são próximas em seus interesses, experiências, nível de maturação, constituindo um ciclo da infância” (BELÉM, 1998, p. 27) a medida adotada pela SEMEC de absorção das crianças de 6 anos nos ciclos do Ensino Fundamental dá margens ao fortalecimento de concepções assistencialistas vigentes no passado, nas quais na Educação Infantil não se educa.

Encontro subsídios para afirmar que as intenções pedagógicas/curriculares nessa elaboração do PEC para a EI são articuladas com certa superficialidade, não há uma discussão mais aprofundada sobre as pontes curriculares, a partir da consideração da criança como ser social, de cultura e de conhecimentos, sobre o desenvolvimento e aprendizado da criança, assim como das infâncias por ela vivida.

A apresentação da tecitura curricular ainda é pouco explicativa sobre o que são considerados como conhecimentos válidos para o trabalho pedagógico/curricular com a criança pequena. Ainda que o PEC anuncie uma discussão curricular crítica, que é pertinente

para a concretização de uma educação de real valor para todas as pessoas, ela, por si só, não responde às peculiaridades da EI como um momento no qual a criança vive as práticas que dão suporte ao seu desenvolvimento como ser humano.

Quando a proposta se lança ao desafio de relacionar o conhecimento de mundo da criança para o desenvolvimento da proposta no qual inclui a criação de situações estimuladoras, de curiosidade, de imaginação, de ambientes que instiguem essas nuances do trabalho pedagógico coerente à criança autônoma, como sujeito que age e produz, menciona também a articulação dos saberes socioculturais, o conhecimento do mundo físico, o desenvolvimento das diferentes linguagens e o pensamento lógico matemático, está lançando ferramentas para o seu desenho curricular.

Todos esses elementos fazem parte das experiências das crianças pequenas e devem ser tratados com relevância teórica. É oportuno questionar também o que aconteceu com o brinquedo? A criança não aprende/brinca/brinca/aprende mais na proposta orientada por tema gerador? O brinquedo não é mais relevante para o desenvolvimento e aprendizado da criança pequena?

Nesse documento o brinquedo não aparece mais com importância para a criança e nem para o currículo. Ainda que a proposta considere as diferentes linguagens e expressões na composição curricular, a leitura do brinquedo poderá ou não ser contemplada como uma leitura de entrelinhas, o que é preocupante no sentido que o brinquedo é a referência mais importante nesse momento da vida para a criança.

Considerando o documento do I Fórum que incluía o brinquedo como atividade importante na EI, ainda que tratado de modo equivocado, a continuidade da proposta não registra avanços nas proposições dirigidas à importância do brinquedo na Educação Infantil. Nesse momento, nem como eixo ele aparece, ao contrário ele desaparece de cena e, para uma

proposta que deseja a formação integral da criança, isto é grave, em se considerando o peso do brincar como atividade principal da infância.

Do caminho trilhado após quase dois anos de gestão, de formação continuada, jornadas, congressos como se refere o documento para a construção coletiva do PEC, poucas indicações são encontradas no sentido que aponte uma configuração curricular com especificidade para a EI.

Além da exclusão do brincar, a proposta não acena ao binômio cuidar/educar para a Educação Infantil, ao contrário, deixa lacunas na Educação Infantil proclamada. Não podemos negar que o PEC pleiteava a ruptura da concepção de EI como sala preparatória ao Ensino Fundamental, no entanto faltava chão teórico para interpretar a pedagogia e o currículo da Educação Infantil como pertencimento da infância.

Assim, minha compreensão do documento da I Conferência é a de que este apresenta uma discussão teórica da proposta orientada por temas geradores que não agracia a EI em sua especificidade. O PEC inicialmente redimensiona a Educação Infantil de forma negativa reduzindo os ciclos de formação, alocando as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e retirando o brincar como a expressão de vida na infância e no currículo da educação infantil.

Portanto, nesse documento o PEC entendeu a Educação Infantil como função de inserção da criança cidadã e sujeito de cultura e conhecimentos, mas a sua proposta teórica não capturou a leitura das infâncias e das crianças e suas experiências curriculares como ponto de partida para a construção do currículo.

O processo dialógico de construção coletiva da proposta cabana para a EI, também não é impresso nesse documento, mas insinua poucas incorporações de outros sujeitos propositores das/dos professoras/es da RMEB, dos pais e das crianças conforme anunciadas no PEC.

O documento Cadernos de Educação nº 1, elaborado no ano de 1999, também sistematiza as proposições/ações/reflexões nos momentos de construção da proposta - Fóruns, Jornadas Pedagógicas, Formação Continuada, As Plenárias Pedagógicas das Equipes Técnicas, As Reuniões de Diretores, Congresso da Cidade, etc...- apresentando os caminhos percorridos pelo PEC.

Como diz o texto do documento “é o produto de quase três anos desta caminhada; é ao mesmo tempo, teorização e relato de nossa prática” (BELÉM, 1999, Prefácio) que inclui os elementos teóricos e as ações realizadas para a resignificação da educação e do currículo no âmbito municipal.

A orientação na concepção de educação crítica e do currículo como construção social e coletiva é discutida como redimensionamento da ação educativa, “considerando a interdisciplinaridade, as vivências do aluno e a realidade local na qual está inserido, combinando-a a realidade mais ampla” (Ibid, p. 37).

Para a EI esse documento não é um percurso ou uma caminhada que a “classe trabalhadora ‘**escreve**’, em Belém” (Ibid, p. 55). Numa discussão muito restrita a Educação Infantil é lembrada em duas passagens do texto do documento: a primeira na organização dos ciclos de formação e no anexo I que discorre sobre o Programa de Formação Continuada (PFC) dos Educadores da RMEB.

Na organização dos ciclos na EI o PEC reafirma a divisão dos ciclos propostos á Educação Infantil propondo o primeiro ciclo de 0 a 3 anos e o segundo de 3 a 5 anos. Novamente acontece alteração no segundo ciclo, o motivo da mudança não é explicitado no texto do documento.

Com relação ao PFC há uma proposição do trabalho qualificado para as crianças de 0 a 6 anos nas escolas municipais, nas UEIS e na construção da proposta curricular da EI.

Nele o PEC tem a preocupação de construir uma proposta em consonância com as diretrizes de governo e com as especificidades do trabalho pedagógico da EI.

Há incoerência entre os objetivos do PFC e os ciclos da EI. O primeiro pretende construir uma proposta de Educação Infantil que contemple as crianças de 6 anos. No entanto a operacionalização é comprometida porque o ciclo da EI vai até os 5 anos deixando de fora as crianças de 6 anos. Mesmo pregando a continuidade entre os ciclos no PEC, isso se constitui numa contradição, não especialmente de fator idade, já que as crianças de 6 anos estão no Ensino Fundamental, mas de objetivos de ensino que são diferenciados.

Essa é uma questão que precisa ser esclarecida para não confundir que a Educação Infantil tem suas especificidades como etapa inicial da Educação Básica, na qual os próprios documentos iniciais do PEC fizeram questão de assinalar que o Ensino Fundamental na RMEB começa aos 6 anos.

Cerisara (2004) ao discutir sobre a Pedagogia da Educação Infantil evidencia a peculiaridade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, constituído pela produção da cultura infantil, e, sobretudo, da cultura da infância, cultura reservada como um lugar de ser criança como condição de criança, de agir com as possibilidades de criança e não de aluno.

Como conteúdos de formação o PFC traz a discussão de temáticas importantes para a compreensão da especificidade da EI, o que considero o ponto de partida inicial no que concerne à proposição de Educação Infantil no PEC.

Com a possibilidade de construção permanente da proposta, a partir de olhares coletivos, é a primeira vez que a EI aparece articulada no texto, imprimindo as possíveis vozes de outros sujeitos propositores além da ETEI.

4.5 DESENHOS FEITOS A MUITAS MÃOS: NOVAS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES

Para me refazer e te refazer volto a meu estado de jardim e sombra, fresca realidade, mal existo e se existo é com delicado cuidado. Em redor da sombra faz calor de suor abundante. Estou viva. Mas sinto que ainda não alcancei os meus limites, fronteiras com o quê? Sem fronteiras, a aventura da liberdade perigosa. Mas arrisco, vivo arriscando (LISPECTOR, 1998, p. 17).

O documento Cadernos de Educação nº 4 – Escola Cabana: Educação Infantil – Política para Garantir o Tempo da Infância é um documento que foi editado no ano de 2001 e se coloca como uma sistematização do trabalho que vem se desenvolvendo na EI na Rede Municipal de Educação de Belém (RMEB). Em meu entender é o documento mais importante do governo municipal para a Educação Infantil.

Dividido em seis partes, incluindo a bibliografia, apresenta como elementos basilares a concepção de criança, Educação Infantil, currículo e avaliação, além de uma perspectiva para a formação continuada docente.

A primeira parte do documento intitulada: *Navegando pela História da Infância*, seguida pelos subtemas: *Entre crianças, curumins e erês: os caminhos da infância*; *Por entre rios e ruas: um olhar sobre as infâncias amazônicas* e *Vivendo o tempo da infância: um sonho possível*, tece reflexões sobre a percepção da criança na sociedade moderna e revisa alguns laços teóricos construídos desde a colonização que trazem as influências/diferenças na caracterização das “infâncias” teoricamente capturadas na Amazônia.

Na segunda parte, sob o título: *Conversando sobre o desenvolvimento infantil numa concepção cabana*, há uma discussão teórica sobre o processo de desenvolvimento infantil na qual se assenta a proposta.

Metamorfoseando o currículo na Educação Infantil é apresentando como a terceira parte do documento, seguido pelos subtemas: *Rede temática: movimentos que*

recriam o saber; Tema gerador: dialogando com os diversos saberes e Investigando a realidade: um mundo a conhecer, os quais formam a base conceitual da proposta do currículo por tema gerador para a Educação Infantil.

Sob o título: *Avaliando para a construção da cidadania*, a SEMEC apresenta, como a quarta parte, a proposta de avaliação emancipatória a qual incorpora a composição da re-significação do currículo para crianças de 0 a 5 anos.

A quinta parte, intitulada: *Na história da gente, nos fizemos muito...*, reúne idéias em torno da proposição da formação continuada de professores dessa etapa da educação, apontando temas para a capacitação de docentes, objetivos do trabalho, metodologia, princípios e alguns resultados já alcançados.

E por último, na sexta parte, que se intitula *Considerações finais*, o documento ratifica a necessidade da construção permanente, contínua e coletiva da proposta via formação continuada docente.

Na apresentação do caderno a SEMEC não o assume como uma proposta orientadora para a Educação Infantil, mas como uma sistematização das experiências pedagógicas desenvolvidas durante o governo municipal. No entanto, o documento em pauta finaliza com o seguinte conjunto de proposições:

A construção desta proposta está intimamente ligada ao processo de formação continuada, constituindo-se como fruto da troca, interlocução e vivências partilhadas, e mesmo assim, não a consideramos um documento pronto e acabado, antes a compreendemos como um processo contínuo e coletivo de discussão e construção a ser internalizado por cada educador como possibilidade de experimentação e reelaboração constantes, considerando que são muitas as mãos e mentes que pensam e constroem estes escritos (BELÉM, 2001, p. 55-56).

Com o objetivo de desenvolver uma educação libertadora, como fonte de capacitação política e pedagógica para os(as) alunos(as) da RMEB, bem como, implementar uma nova gestão cuja ênfase é a participação popular e o exercício para a cidadania, também

pretende construir uma composição curricular que garanta tais propósitos para as crianças na Educação Infantil.

Para tanto, a concepção de educação defendida é sublinhada como inclusiva a todos, e esta inclusão social a que se refere “é uma inclusão de todos, homens, mulheres, negros, crianças, índios e todo segmento de nossa sociedade” (Ibid, p. 22).

É importante destacar que, além da proposição do processo de inclusão das crianças na educação, há uma elaboração de conceitos de infâncias na Amazônia, cuja intenção é situar os diferentes contextos e experiências vividas pelas crianças, conforme os seus espaços de inserção.

Através de uma breve trajetória histórico-conceitual da infância que, segundo o documento, colaborou para a construção e projeção da subjetividade infantil, em cada espaço e tempo, se argumenta que as crianças são capturadas no contexto amazônico com determinados diferenciais. Ancorando-se neles, defende-se uma Educação Infantil como espelho das especificidades e das experiências concretas vivenciadas pelas crianças em sua coletividade de cada contexto.

A criança indígena, a ribeirinha, a que vive nas pequenas e grandes cidades e aquela que recebe cuidados e educação são destacadas na proposta cabana como “infâncias das crianças amazônicas”, ou seja, o modo como as crianças experienciam a infância como etapa da vida e como são cuidadas e educadas.

Ao eleger essas formas de percepção da infância pretende-se mostrar que cada criança tem uma experiência de infância, um *modus vivendi* que apresenta diferenças no seu processo de inserção social e cultural, mas não menos importantes.

No entanto, considerando como essas crianças experienciam a sua infância, é válido ressaltar que em cada coletividade ela é um indivíduo com características singulares,

que, mesmo sem gozar de cidadania, é um sujeito que possui direitos, cultura e conhecimentos.

A proposta situa que na contemporaneidade os esforços em focalizar a criança como cidadã, sujeito social e da educação, fruto de conquistas e lutas dos movimentos sociais e exigências legais, trouxeram ao debate a necessidade da implementação de políticas para a infância que possibilitem a inclusão social e garantam, na prática, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Com um enfoque inclusivo a Escola Cabana, nesse documento se lança propositora de uma educação e configuração curricular que ofereçam às crianças espaços para vivenciarem o tempo da infância e a sua cidadania, elegendo, para tanto, “uma nova escola pública e popular” como colaboradora para esta garantia.

Paralelamente a oferta de uma Educação Infantil inclusiva, a proposta integra projetos que ajudam na composição de sua política educacional, são eles: “Bolsa Escola, Sementes do Amanhã, Escola Circo, Mala do Livro, Brinquedoteca, Contador de História, Feliz Férias, entre outros (...)” (BELÉM, 2001, p. 19).

Neste documento é reservado um espaço especial às crianças. Primeiro são intituladas como sujeitos de direitos e propositores “na elaboração de propostas para planejar e revitalizar a cidade”; segundo como sujeitos históricos, com identidade própria, cidadãos de pouca idade.

[...] a criança é compreendida como alguém que tem uma história e que se caracteriza nessa história que, independente de sua idade, influencia e é influenciada pelo meio social em que vive. Essa criança que pertence a uma determinada classe social, a uma etnia, e que tem na sua cultura o suporte para a construção de sua identidade é considerada sujeito de direitos, cidadã (Ibid, p. 20).

Com a concepção de criança concreta, que participa de uma coletividade e está inserida num quadro cultural, social e de valores, no documento se atribui um papel importante para a Educação Infantil.

Como primeira etapa da Educação Básica a Educação Infantil é também promotora do processo de inserção da criança no mundo social, como tempo da vivência da infância e que contempla a unidade cuidar/educar como um processo indissociável para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a Educação Infantil, na proposta cabana, é pontuada como um espaço/tempo da criança para exercer sua participação social e sua cidadania. Para tanto, vislumbra a construção de uma Educação Infantil que respeite a criança como sujeito de direitos, pautada no princípio da justiça social que envolve o cuidar e o educar como condições básicas para o seu desenvolvimento” (BELÉM, 2001, p. 22).

O conjunto da proposição educativa para a infância neste documento é também fundamentado teoricamente no ideário freireano de educação e currículo, com aliança à concepção de desenvolvimento humano e suas relações com a aprendizagem nos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Com base no conjunto de teorizações críticas e de orientação psicológica, construtivista e sócio-construtivista, acima pontuadas, se fortalece a compreensão que a criança é um sujeito social e histórico, que aprende com seus pares, e é partícipe de um contexto cultural, os quais desencadeiam processos de desenvolvimento e aprendizagem fundamentais para a sua formação integral.

Ao lado da concepção de criança como sujeito de direitos, educação e cultura é intenção do PEC “construir uma proposta, onde a criança, sujeito de direito, tenha garantida sua inserção social, para agir com perseverança na construção do conhecimento e no exercício da cidadania” (BELÉM, 2001, p. 29).

Para potencializar a concepção de criança como sujeito de cultura e produtor de conhecimentos e a Educação Infantil como espaço/tempo privilegiado de socialização da criança e de produção de conhecimentos, a SEMEC elabora um desenho curricular que traduz as seguintes orientações:

[...] propõe-se um currículo que contribua para a construção da identidade sociocultural das crianças, o que torna imprescindível o compromisso profissional com uma educação libertadora, que possibilite alternativas transformadoras em que suas práxis pedagógicas como premissas básicas a práticas sociais, democráticas e em busca de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária (BELÉM, 2001, p. 31).

Essa é uma perspectiva que mobiliza a reorientação curricular propugnada para a Educação Infantil, que tem como base a criança, a realidade e o conhecimento da criança enquanto é gide da produção cabana.

Nesse conjunto de orientações, o documento defende um currículo que potencialize a experiência cultural da criança no espectro de uma prática interdisciplinar aliada ao processo de desenvolvimento como pessoa. A necessidade de vislumbrar essa nova postura diante da produção do conhecimento exige algumas diretrizes coerentes com o novo enfoque de educação e currículo propostos. Assim, para o desenvolvimento da proposta se destacam as seguintes diretrizes:

- Respeito ao sujeito criança e as suas necessidades, principalmente ao seu direito de brincar e de se expressar livremente;
- Articulação do binômio educar/cuidar como experiências ricas de interação e desenvolvimento;
- Valorização das práticas culturais de seu grupo, de acordo com o contexto no qual o espaço educativo está inserido;
- Constituição de um espaço de construção/reconstrução de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, via tema gerador, apoiado na dialogicidade como referência para a construção do currículo;
- Consideração da família como componente fundamental do processo educacional, garantindo simultaneamente os direitos da criança e dos pais de terem compartilhada a educação dos filhos com o espaço educativo e a comunidade;

- Construção de uma Proposta Contínua e Sistemática de Formação dos Educadores, concebendo-os como sujeitos fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade (Ibid, p. 32).

As diretrizes são as partituras que norteiam o processo de elaboração teórica curricular e elegem a perspectiva interdisciplinar para o trabalho pedagógico nos ciclos de formação na Educação Infantil, conjuntamente orquestrados com a proposição de currículo via tema gerador para a elaboração de um currículo que apresente significados concretos para a criança.

O desenho curricular via tema gerador proposto para a EI investe no estudo da realidade como ponto de partida da organização e tecitura curricular. A partir dessa postura metodológica busca-se o desvelamento da realidade concreta onde a criança está inserida, como forma de capacitá-la para intervir, dialogar, participar e ter acesso aos conhecimentos. Assim, os temas geradores são compreendidos como partes integrantes da vida real da criança bem como revelam os problemas que elas enfrentam.

Desse modo, a reorientação curricular para a Educação Infantil propugnada pelo poder municipal neste documento é uma produção que se referencia:

Tomando a realidade e o conhecimento da criança como pontos de partida, ampliando-os através de atividades que tenham significados concretos na vida das crianças e, que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos, respeitando suas diferenças e reconhecendo as diversidades de acesso aos conhecimentos universalmente sistematizados como produção sócio-histórico-cultural (BELÉM, 2001, p. 31).

A proposição de um currículo orientado por tema gerador também confere ao profissional da Educação Infantil um papel de protagonista fundamental na concretização da proposta. Pois são eles/elas, a partir de sua intervenção mediadora no processo de construção curricular, os responsáveis pela revitalização pedagógica e crítica do currículo que se fazem ação permanente.

Assim, o currículo por tema gerador para a Educação Infantil, segundo documenta a proposta, configura-se como: [...] tempo de vivências e experiências, onde as crianças participam de ações, fazem confrontações diversas e constroem conhecimentos ao mesmo tempo em que vão se constituindo como sujeitos históricos e sociais (Ibid, p.39).

O documento apresenta também uma estrutura curricular para o desenvolvimento interdisciplinar e democrático do trabalho pedagógico via tema gerador para crianças, em três momentos.

O primeiro momento envolve o *estudo da realidade* (ER), onde há investigação da realidade, na qual o espaço educativo está inserido, e a análise das falas significativas recolhidas através da pesquisa sócio-antropológica.

A segunda fase é a *organização do conhecimento* (OC), onde há a escolha do tema gerador, os critérios para a seleção dos conhecimentos universalmente sistematizados e a elaboração das questões geradoras e a terceira fase que é denominada de *aplicação do conhecimento* (AC), onde se elege e constrói as atividades para a sala de aula.

O currículo organizado por tema gerador é planejado nesses três momentos e ganha mobilidade a partir da elaboração da *rede temática*, que serve como a bússola que orienta/baliza o processo de problematização das questões da realidade vivenciada pela criança.

É pela rede temática que se procura possibilitar a apreensão da totalidade do conhecimento vivenciado no contexto da comunidade e das práticas pedagógicas via processo de investigação, conforme se pontua no documento em pauta.

As construções acima - redes temáticas - configuram a organização do currículo como fruto da pesquisa e participação direta da comunidade na qual o espaço educativo está inserido, o que exige uma postura diferenciada do educador numa prática interdisciplinar, possibilitando que os mesmos reflitam sobre a concepção de criança, enquanto sujeito, e da educação enquanto direito social, primeiramente, de forma teórica e posteriormente como prática que redimensiona e 'determina' cada atividade ou exercício,

cada postura ou gesto, cada resposta dada ou não para as crianças, rompendo com a dicotomia teoria e prática do processo educativo (Ibid, p. 40).

A avaliação nessa teorização curricular é propugnada numa perspectiva processual, diagnóstica, dialógica e propositiva apresentando-se como possibilidade de diagnosticar a trajetória das crianças em seu processo educacional, que paralelamente registra o seu desenvolvimento.

Essa concepção de avaliação alia-se à destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 que institui: “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”. Nesse sentido, é uma atividade que tem como finalidade subsidiar a criança em seu desenvolvimento e processo educacional, pontuando os avanços conquistados, detectando as dificuldades encontradas e visualizando um novo direcionamento do trabalho educativo.

Assim, a proposição de avaliação na Educação Infantil da RMEB elege o relatório como registro do processo de avaliação da criança, por compreendê-lo como uma forma de registro que “apresenta a possibilidade de expressar as questões mais significativas do desenvolvimento infantil com maior liberdade e fidedignidade” (BELÉM, 2001, p. 48), a partir dos aspectos relevantes registrados através da observação pelo(a) educador(a) no diário de classe.

Outro documento importante para a EI é o documento Cadernos de Educação nº 10 – *Travessias Inclusivas de Saberes: o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004)*, lançado em dezembro de 2004, é o último documento do Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana editado pela gestão municipal petista. Nele a Prefeitura Municipal de Belém, através da SEMEC, expõe a trajetória teórica propugnada para a educação durante os dois mandatos.

O documento traz uma síntese da proposta. Reúne diversos textos em uma coletânea que se encontra dividida em três capítulos, a saber. O primeiro, intitulado: *Construindo o projeto de educação cabana em Belém*, apresenta o processo de elaboração da proposta composta pelos eventos e a gestão democrática como forma de sua efetivação.

No segundo capítulo, nomeado de: *Escola de direitos: a reinvenção do currículo*, é feita a descrição dos eixos de trabalho educativo, assim nomeados na proposta: “a inclusão social/ a vez dos excluídos; a nova organização curricular/ a vez dos ciclos; a totalidade do conhecimento/ a vez do saber; a formação continuada/ a vez dos professores; o tema gerador/ a vez do mundo do aluno” (BELÉM, 2004, p. 9).

Com o tema: *Educação e cidade*, no terceiro capítulo são apresentadas as instâncias participativas (Congressos, Fóruns, Projetos...) e o movimento de alfabetização Paulo Freire como adjuvantes do processo da implementação do projeto.

Como já mencionado anteriormente no documento há o enfoque da escritura e do percurso do desenvolvimento da política educacional, nomeado de Escola Cabana, vivenciado no Município de Belém-Pará.

Os propositores (re)enfatizam a Escola Cabana com o objetivo principal de

romper com o projeto neoliberal de educação, no sentido de alterar a lógica que subordina a educação somente aos interesses do desenvolvimento econômico e que coloca como objetivo de educação básica a formação integral, aqui incluindo a formação para o mundo do trabalho, enquanto expressão do nosso compromisso político com os cidadãos da cidade (Ibid, p. 28).

Assim, a educação na proposta cabana objetiva “a busca por melhor qualidade de vida através do desenvolvimento pleno de homens e mulheres na construção de uma vida terrena saudável e feliz (...)” (Ibid, p. 28).

Para a implementação da proposta educacional no âmbito da escola pública municipal, também se reafirma como elemento fundamental a reorientação curricular que

inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos numa nova organização e planejamento do trabalho pedagógico. Ao optar por trabalhar com um currículo via temas geradores, numa perspectiva sócio-histórica, implica na defesa de uma concepção de currículo definida

como uma construção social, real, significativa, com intencionalidade político-pedagógica, aberto suficiente para ser percebida como um processo, no qual as questões oriundas da relação ensino aprendizagem possam dar-lhe um caráter dinâmico e transformador (BELÉM, 2004, p. 36).

Para essa configuração curricular, os ciclos de formação e o planejamento por temas geradores são fundamentais para a efetivação da proposta, conforme se registra no documento. Primeiro pela nova organização do trabalho pedagógico, segundo, pela escolha teórico-metodológica que, no projeto, se anuncia para a organização do ensino-aprendizagem, na qual se pretende articular os conhecimentos do saber popular com os conhecimentos já sistematizados.

Esse enfoque de educação e currículo aponta uma discussão importante para a Educação Infantil onde, além de pretender a inclusão das crianças das classes economicamente desfavorecidas como sujeitos sociais e de direitos, há uma preocupação com a qualidade da educação oferecida nas Unidades de Educação Infantil (UEI), utilizando a teorização do currículo por temas geradores para fomentar essa proposição.

Portanto, no Projeto Escola Cabana, ao longo de sua escritura, há uma proposição de processos de inclusão para uma camada da sociedade e para as crianças que aponta a educação e o currículo como uma das possibilidades de viabilização.

Nesse documento, embora seja colocado como o registro do Projeto Escola Cabana, decorrido no período de 1997-2004, que se entende como a captura do processo de sua elaboração, de modo mais completo, a Educação Infantil é apresentada por uma síntese da

produção do Caderno de Educação nº 4, editado pela SEMEC no ano de 2001, cujas considerações já foram feitas anteriormente.

Sob o título: *Metamorfoseando o currículo na Educação Infantil*, o PEC reafirma as proposições do documento Caderno de Educação nº. 4, onde ratifica a defesa de uma Educação Infantil que inclua socialmente as crianças situadas nas camadas populares.

Apoiado na concepção de educação democrática e cidadã, como direito, que ao ser articulado com a perspectiva de currículo sociocultural, planejado por tema gerador, é desenvolvido numa prática interdisciplinar, o PEC reconhece a educação como uma força social a mais no combate à exclusão social.

Desse modo, o embasamento numa concepção de currículo de orientação crítica, implica em mudanças na concepção e no fazer pedagógico. Na proposta se reafirma também para a Educação Infantil o alicerce teórico da concepção de educação de Paulo Freire, que procura articular a ação educativa à investigação da realidade para subsidiar a construção e o desenvolvimento do currículo por temas geradores.

Assim, no Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana se baliza o processo de orientação curricular da Educação Infantil, pelo desvelamento da realidade e pelos conhecimentos prévios da criança, tornando-os como pontos de partida para a elaboração do currículo via temas geradores.

Como anteriormente exposto, o texto desse documento é um recorte do Caderno de Educação nº 4, no qual aparecem as diretrizes, concepção/concepções de infância/infâncias, criança, currículo, Educação Infantil, temas geradores já pontuados e para não repeti-las novamente, não faço nenhuma referência, já que o documento não acrescenta novas concepções para a Educação Infantil. No entanto, vale a pena registrá-lo para considerações futuras.

4.5.1 Um lugar ou um caminho? A configuração do currículo orientado por temas geradores

Estou tão ampla. Sou coerente: meu cântico é profundo. Devagar. Mas crescendo. Está crescendo mais ainda. Se crescer muito vira lua cheia e silêncio, e fantasmagórico chão lunar. [...] (LISPECTOR, 1998, p. 40).

Empresto as palavras de Lispector (1998) para iniciar minhas leituras do novo momento da Educação Infantil no PEC, representado no documento do Caderno de Educação nº 4 e na reescrita das proposições para a EI, no Caderno de Educação nº 10.

O caminho trilhado nos documentos anteriores não esclarecia em muitas paragens, a criança, a EI e o currículo da proposta orientada por tema gerador anunciada no PEC. Como já me referi anteriormente, o primeiro documento não apresentou para a EI a proposição curricular via tema gerador, mas por eixo de trabalho e áreas de conhecimentos. A afirmativa, portanto, é que somente a partir de 2001 o PEC “escreve” a re-significação do currículo orientado por tema gerador para a Educação Infantil em Belém do Pará.

A proposta de Educação Infantil no PEC, foi uma construção de diferentes contornos teóricos até assumir a configuração por tema gerador, passando por aproximações e distanciamentos com a infância. Ela pode ser entendida como uma proposta na qual foram se incorporando, ao longo de sua elaboração, novos elementos teóricos que ampliaram o olhar para a Educação Infantil.

Nesse documento há uma revelação da construção pedagógica/curricular mais coerente aos pressupostos orientadores do PEC, que é uma proposta que considero um caminho que não se pode resumir, pois se a proposta tivesse que assumir uma fala de avaliação poderia começar pelos dizeres poéticos de Lispector (1998) que diz: “Não me posso resumir porque não se pode somar uma cadeira e duas maçãs. Eu sou uma cadeira e duas maçãs. E não me somo”(p. 67).

Reitero que esse foi um caminho, uma trajetória, que a PMB produziu para a Educação Infantil ao longo das duas gestões municipais. Nos documentos anteriores a falta de organização teórica do texto da proposta para apreciação da RMEB situava o desconhecimento da dimensão educativa e a especificidade da EI. Os documentos não traduziam a amplitude do trabalho educativo, voltado ao cuidar/educar da criança pequena, do respeito as peculiaridades, das especificidades, das interações entre crianças/crianças, crianças/professora(es) e outros adultos, das diferentes linguagens, das capacidades intelectivas, estéticas, expressivas, emocionais e das brincadeiras. Enfim, a proposta apresentou nesse caminho e por essas razões a sua fragilidade ao deixar, explicitamente, de considerar a criança e suas práticas plurais como o centro do currículo para a Educação Infantil.

Há que se considerar que no documento Caderno de Educação nº 4 existem incorporações teóricas importantes para uma nova consideração da prática pedagógica/curricular na EI.

A EI é concebida como uma política para garantir o tempo da infância das crianças das camadas populares, onde é conceituada como função promotora da inserção social da criança no mundo do conhecimento. Essa visão amplia o entendimento da EI no campo das políticas públicas para a infância, das políticas educacionais e das políticas para a EI articulada no sistema de atendimento à infância como um todo, oferecendo possibilidades de respostas à totalidade das prioridades e das necessidades das crianças.

Essa compreensão político-pedagógica iniciada pelo reconhecimento na legislação (Constituição de 1988, ECA e LDB nº 9394/96), é acompanhada na discussão teórica do PEC, legitimando e incluindo a EI como área de especificidade e formalizada saindo da “clandestinidade” e continuando assim o processo de afirmação da identidade da EI.

No entanto, a EI como um ciclo de formação na estrutura pedagógica/curricular do PEC conserva a organização de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos retirando a educação de crianças de 6 anos do patamar da EI. Essa divisão se constitui como uma forma de exclusão perigosa para uma proposta que acena para os princípios de inclusão social e cidadania na infância, sobretudo nas camadas populares.

Outras imagens da EI e da criança pequena aparecem no documento do Caderno nº 4. A concepção de criança projetou-se com imagens focalizadas a partir do contexto real das crianças, registrando os diferentes modos em que vivem as suas infâncias. Esse registro é de fundamental importância na proposta no sentido em que captura em suas lentes teóricas a compreensão da criança como sujeito social, de voz e vez, e como participante que vive as peculiaridades de seu meio.

Essa imagem da criança rica de significados e de possibilidades, agora sujeito de direitos, de cultura, enfim um sujeito também de múltiplas ações, é referendada na proposta como indicativo para o trabalho pedagógico/curricular de marcas plurais para a infância (MOSS, 2000).

A construção de uma proposta pedagógica/curricular para a infância no PEC foi reescrita e tecida a partir do reconhecimento dos fios da especificidade da criança. A natureza teórica ainda sustentada nos aportes críticos de Paulo Freire ganha novo sentido a partir da articulação de temas relacionados à infância trazidos pela discussão teórica por Áries (1981), Del Priore (1992), Lo Curto (2000), Kramer (1999), Piaget (1975), Vygotsky (1994) e Wallon (1975) e outros autores que foram incorporados na teorização da proposta³¹.

É subsidiado nesses autores que o PEC redimensiona teoricamente a EI e articula a organização do currículo orientado por temas geradores. A sua configuração teórica que antes era comprometida pela falta de embasamento teórico, por este encontrar-se preso aos

³¹ Autores citados no documento do Caderno de Educação nº 4.

construtos freireanos e aos lastros da psicologia, que não davam conta de toda a dimensão e especificidade do trabalho pedagógico/curricular na EI, ao menos como estavam colocados nos documentos.

Nesse novo momento a discussão pedagógica/curricular na EI é enriquecida com temas relacionados à história da Educação Infantil, concepções de criança e infância na Amazônia, desenvolvimento infantil e da integralidade do atendimento que as crianças requerem, em contraposição ao trabalho com conteúdos fragmentados ou áreas de conhecimento. Esse é um registro importante da proposta, pois são elementos da sua proposição para a resignificação que não estavam incluídos nos textos dos documentos anteriores.

É possível identificar também nesse documento, a EI com função indissociável do cuidar/educar da criança pequena articulada a outros condicionantes necessários à elaboração da proposta inclusiva e cidadã, propugnada no PEC como a preocupação com a criança cidadã, sujeito social e de direitos, articulada ao currículo através da valorização das experiências de interação e desenvolvimento no binômio cuidar/cuidar, no direito de brincar e se expressar como criança, na valorização das práticas culturais e no diálogo como prática construtiva da proposta dimensionada à sua realidade, bem como da inserção da família e da formação continuada das/dos professoras/es em busca de uma educação cidadã e da qualidade de vida plena na infância.

O currículo orientado por temas geradores para a EI nesse documento recebe elementos que dão chão teórico para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva e desse como práxis social na primeira infância.

O entendimento do currículo como práxis social na primeira infância pontua o entrecruzamento de práticas sociais plurais vivenciadas nos diferentes contextos. Isso decorre porque todas as atividades sociais das quais as crianças participam devem ser valorizadas

como experiências significativas e de compreensão de sua realidade. Assim, todas experiências são conteúdos da formação da criança pequena advindos de práticas plurais, acessadas de diferentes áreas de conhecimentos, ampliando, desse modo, os marcos fronteiriços de eixos de trabalho e áreas de conhecimento constituídas nos documentos anteriores dessa proposta.

Sacristán (1998) problematiza a conceituação do currículo como práxis social e como intersecção de práticas diversas onde estão contemplados os elementos das diferentes áreas do conhecimento humano. No entanto, para trabalhar esse conceito na EI é preciso entendê-la como parte da vida da criança e não preparação para ela (MOSS, 2000). Isto quer dizer que o desenvolvimento curricular na primeira infância está estreitamente ligado à imagem positiva que temos da criança hoje e não no futuro, como sujeito que interage com âmbitos complexos da realidade, que faz seus confrontos conforme suas possibilidades de criança e a EI como inserção social desse pequeno cidadão no mundo do conhecimento.

O PEC insere o currículo orientado por tema gerador para a EI na perspectiva de possibilitar as crianças o acesso às práticas completas e complexas (KULMANN JR; 2000) do mundo social que elas participam. Isso não quer dizer que as crianças vão lidar com conteúdos exógenos a sua realidade na condição de criança, mas com aqueles que fazem parte da trama social, histórica, política, cultural e de valores com os quais estão envolvidas em seus contextos.

Kulmann Jr. (2000, p. 57) sobre a interação da criança no âmbito das relações sociais como terreno em que ela aprende e se desenvolve diz:

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento.

A dimensão das relações sociais e culturais são fontes para o trabalho pedagógico/curricular na EI. Ao assumir o TG para orientar o trabalho pedagógico/curricular na Educação Infantil, o PEC passa a compreender como espaço de aprendizado e desenvolvimento da criança o ambiente social, entendendo-o como a expressão do conjunto de práticas multicontextuais que apresentam relevância ao processo de interação, significação e de produção de conhecimento infantil.

É neste sentido que o TG serve para a configuração do currículo para a infância, articulando os saberes de diferentes âmbitos da realidade local como projeto globalizador que a criança necessita para o pleno desenvolvimento de suas capacidades físicas, afetivas, intelectuais, artísticas, de aprendizagem, de autonomia, de socialização, enfim de seu desenvolvimento como pessoa por inteiro.

Nessa perspectiva de organização do conhecimento Freire (1987), Santomé (1998) e Sacristán (1998) apontam a perspectiva do currículo como integração e problematização dos fenômenos cotidianos vividos pelos adultos e pelas crianças.

Santomé (1998) assinala a organização curricular por temas no sentido que compreende um conjunto de vivências e experiências dos diferentes espaços nos quais as crianças transitam. O currículo integrado, na definição do autor, possibilita a inserção de temas que tradicionalmente não são relevantes, mas são importantes para o desenvolvimento das crianças na sua totalidade.

Essa possibilidade de planejamento na EI coloca a importância de temas relacionados ao cotidiano da criança, bem como abre caminhos para a valorização da cultura da infância e das especificidades da EI recobradas pela Pedagogia da Educação Infantil.

Assim, o TG torna-se relevante quando elege como ponto de partida da proposta a criança real, localizada em cada UEI ou escola municipal considerando o universo de suas ações para a problematização de temas que englobam a prática cotidiana focalizando também

as relações culturais como tramas importantes no desenvolvimento curricular, articulando as experiências individuais e coletivas dos sujeitos em cada contexto onde se efetivam as tramas interativas.

As crianças são entendidas como sujeitos que integram a proposta na sua condição de sujeito em desenvolvimento, sujeitos com voz e vez, onde o caráter dialógico é o fulcro da proposta para a Educação Infantil.

Assim, a criança como o ponto de partida para a elaboração do currículo é a questão positiva desse documento, no qual se enfatizou, na proposta orientada por temas geradores para a criança pequena, que “a vida é algo que se experimenta por inteiro sem âmbitos hierarquizados.” (KULMANN JR., 2000, p. 65). Essa é uma questão que também aponta para importância da formação do profissional da Educação Infantil, fomentando a idéia de que “[...] Não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam” (Ibid, p. 65).

O TG, como orientador das atividades pedagógicas/curriculares na EI, que elege a ampliação do universo cultural da criança e o seu conhecimento de mundo como elementos fundamentais ao desenvolvimento pessoal e social, traduz-se em novas significações para o contexto de vida educativa da criança sem necessitar de uma visão compartimentada da criança e do conhecimento.

Kramer (1999b) diz que o TG, como orientador curricular para as crianças pequenas, imprime a possibilidade de se fazer um trabalho globalizador sem territorializá-lo em blocos disciplinares. É uma organização que articula a “realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso” (p.50).

Assim, tomar essas questões como elementos das atividades pedagógicas para as crianças pequenas exige-nos entender que a criança não precisa do mesmo currículo da escola fundamental, nem de um currículo somente que contemple as brincadeiras espontâneas, mas daquele que possa disponibilizar à criança um quadro de interações e mediações nas diferentes áreas do conhecimento humano, vivenciadas durante a infância. Nos dizeres de Katz e Chard (1997) um “currículo equilibrado” que ofereça a criança possibilidades de experimentar de muitas e diversas formas o currículo, sem no entanto se concentrar apenas na cognição, mas no conjunto de suas potencialidades como sujeito em desenvolvimento.

O entendimento dessa elaboração curricular para as crianças pequenas deve levar em consideração que esse é um mundo particular da infância traduzido por sonhos, fantasias e de muitas brincadeiras, que se entrecruzam com um mundo real, vivo e dinâmico do qual a criança também alimenta seu conhecimento, re-desenvolve e reinventa o seu mundo.

Concordo com Bujes (2001) de que todas as experiências que as crianças pequenas vivem em seu cotidiano são partes componentes da experiência curricular na Educação Infantil, isso significa dizer que todas as ações vividas por elas são experiências curriculares realizadas dentro ou fora do espaço educativo de creches, escolas ou UEI's, experiências essas que devem ser capturadas nas propostas pedagógicas/curriculares na EI.

Nesse sentido, compreendo que o currículo para a EI é múltiplo e complexo e compreende a totalidade de experiências das crianças nos diferentes lugares e é resultante de práticas multicontextuais e plurais que elas vivenciam e reinventam diariamente. Compreende portanto, um grande leque de ações e de redes de significações e interações que o profissional de EI deve conhecer para mobilizar e desenvolver junto com as crianças esses conhecimentos..

Sacristán (1998) ao eleger a dimensão da relação teoria/prática do currículo como práxis social chama a atenção para percebermos que é o conhecimento vivo, dinâmico e

interativo, produzido nas relações sociais, que faz sentido para o aprendizado significativo, no sentido de que se nutre da realidade e se volta a ela para a sua problematização, compreensão e mudança.

A organização do currículo por TG também incorpora uma concepção de conhecimento como prática produtiva para a EI que como uma construção alternativa e menos comum das instituições dedicadas à primeira infância envolve crianças e adultos em projetos de amplitude e importância social, cultural, política e econômica.

Assim a organização do currículo por tema gerador pode ser uma organização pertinente para atender a dimensão mais ampla de conhecimentos, pois no contexto da EI o “educar” tem um caráter mais amplo que o “ensinar”, visto que o ensinar está mais relacionado e diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Na EI a dimensão do conhecimento não deve relaciona-se somente ao caráter cognitivo, mas a todas as dimensões envolvidas no processo de constituição das crianças pequenas, extrapolando a dimensão do ensino.

Meu entendimento é que o currículo envolve aspectos múltiplos, saberes e todas as experiências das crianças e isso implica em profissionais com formação adequada na área. Requer-se na EI profissionais com formação e conhecimentos específicos que conheçam e desafiem as crianças a construírem os seus conhecimentos avançando em seu desenvolvimento e aprendizado (ROCHA, 1999; KRAMER, 1994; KULMANN JR., 2000).

No PEC, o Programa de Formação Continuada (PFC), voltado para os profissionais da EI, tinha a intenção de garantir uma consolidação da política pedagógica/curricular através da valorização desses(as) profissionais, instituindo a formação continuada docente como forma de fortalecer e vivenciar a proposta orientada por temas geradores. Isso é uma questão positiva e desafiadora, pois grande parte dos professores e

professoras não tem formação específica na EI, o que conseqüentemente impõe-nos interrogações da viabilidade e implementação da proposta.

Portanto, compreendo que a EI teve outro espaço na política para a infância, incluindo novos atores no processo de construção, além da ETEI, abrindo possibilidades às famílias como importantes interlocutores aos(as) professores(as) e às crianças, sugerindo uma nova dinâmica no campo propositivo.

Assinalo também, o esforço de trazer para o campo da reelaboração da proposta para a EI a imagem da criança forte, competente e o modo particular como ela experimenta sua infância nos lugares de sua vivência. Lamento porém, a lacuna teórica para a particularidade da infância das crianças negras que em sua maioria são pobres, desse modo duplamente excluídas do processo de socialização e aumentando a distância nas desigualdades raciais e sociais (ROSEMBERG, 1999).

Como professora atuante na EI, no âmbito municipal, não posso desqualificar ou desconsiderar o cuidar/educar para as crianças negras e pardas que são maioria nas turmas de EI. As relações raciais, assim como as relações de gênero, as relações sociais, culturais e tantas outras precisam ser enfatizadas e consideradas importantes como qualidade de vida plena das crianças, sem velar ou subalternizar desde o berçário os direitos a elas garantidos.

Assim, a proposta pedagógica/curricular deve garantir um currículo pleno para a infância, nesse caso, garantindo aberturas para entender a especificidade da infância como um momento vital para a criança, no qual ela se desenvolve e aprende no contato com suas múltiplas experiências.

Portanto, o currículo para a EI deve ser a tradução da própria dinâmica da vida em plenitude da criança. É um quadro de conhecimentos pintado pela especificidade da infância no qual estão integrados todos os aspectos da vida: o afeto, a fantasia, o brincar, o movimentar-se, o poetizar, o cantar, os fazeres das ciências, das artes plásticas e dramáticas,

das linguagens, dos números. Enfim, é onde os aspectos cognitivos não se dissociam do mundo simbólico e onde todos os sons e cores do mundo da imaginação e de outras expressões da criança e das “cem linguagens da criança e depois cem, cem, cem, [...]” (MALAGUZZI apud FARIA, 2000, p. 73) expressões de todas as dimensões do currículo para a primeira infância.

Cabe esclarecer que o TG como organização curricular para a primeira infância abre a possibilidade de incorporar nas práticas pedagógicas na EI o desenvolvimento como forma de atender um amplo leque de conhecimentos, contemplando uma gama de especificidades da infância para cada demanda de crianças, possibilitando também identidade educacional, cultural e sentido de pertencimento. Desse modo, o TG constitui o planejamento das práticas plurais com as quais as crianças interagem, superando os planejamentos rígidos para a infância e possibilitando a antecipação da escolarização para crianças pequenas.

O planejamento organizado por TG na EI traz também abertura para o desenvolvimento da Pedagogia da EI, no sentido em que considera na configuração teórica a criança com o direito de ser criança, sujeito de direitos, o que implica em atender um prática plural, logo concebe um currículo como práxis plural (dimensionado na relação teoria/prática) lançando-se como propositor das especificidades da infância.

No entanto, na proposta do percurso de planejamento curricular do PEC, resumida em três grandes momentos ER, OC, AC é reservado um lugar de decisão menor que os adultos. Essa é outra fragilidade dessa configuração curricular e também um dos limites desse tipo de planejamento com crianças pequenas, onde anuncia a inserção da criança como sujeito propositor, qualificando-a como sujeito produtor, mas que aparece sempre guiada pela concepção e interpretação do adulto.

Essa é uma contradição percebida na produção teórica do PEC, que aparece como fruto da falta de articulação teórica dos pressupostos da pedagogia crítica de Freire com os

pressupostos da Pedagogia da EI, na qual o PEC deu maior relevância ao formato do planejamento do TG que para a criança.

O registro do documento do Caderno de Educação nº 10 serve como elemento importante para essa leitura. Observo que o processo de continuidade propugnado ao longo dos documentos analisados é fundamental para compreender a proposta em permanente construção. No entanto, esse documento não traduz a dimensão da proposta anunciada como mudança, pois as proposições nele veiculadas são recortes do texto do Caderno de Educação nº 4, explicitando que não houve alterações, modificações e incorporações teóricas no caminho trilhado de 2001 a 2004 na EI.

Entendo que não houve preocupação com os leitores da proposta e nem com seus propositores (crianças, professoras(es) da RMEB, pais e mães, SEMEC) no sentido que nos fala Kramer (1999a). Como produtores, articuladores e avaliadores da proposta ficaram esquecidos no caminho teórico trilhado nos últimos três anos? Essa é mais uma questão da fragilidade político-pedagógica da EI no PEC.

Encerro esta leitura fazendo a afirmativa de que o TG apresenta limites como organização pedagógico/curricular na EI, mas somente se teoricamente correlacionado à Pedagogia da Infância apresenta pertinência para enfocar as múltiplas redes de interações e significações em que as crianças pequenas se desenvolvem, produzem e reinventam seus conhecimentos.

6 CONTANDO UM FINAL

Chego ao final do texto escrito onde me cabe a tarefa de encerrar este trabalho e vejo-me ainda na contingência de dizer algumas palavras, mas devo admitir que é um final que também já está explicitado nas linhas anteriores do texto. Agora, reúno algumas palavras conclusivas que não têm a pretensão de ser definitivas, mas colocadas como um provisório fechamento.

Pretendi mostrar a configuração curricular para a EI no PEC, tomando para minha referência teorias que consideram o currículo para a EI como completo, complexo, globalizado, integrado, interagindo com as múltiplas experiências das crianças pequenas.

Nessa perspectiva, entendo que a elaboração de propostas pedagógicas/curriculares deve considerar as crianças e suas experiências infantis como o centro do currículo, traduzindo a responsabilidade com o público infantil que cresce de importância no aparato jurídico, nos estudos científicos e nas sociedades, mas que também, tantas vezes, é furtado na prática de usufruir políticas que valorizem seus direitos e necessidades, como sujeito em desenvolvimento.

Assim, percebo que o PEC iniciou o desenho de sua proposta educacional inserindo o currículo como elemento fundamental na problematização dos conteúdos culturais, ganhando teoricamente uma significação sociocultural que estava fortemente ligada às experiências das crianças no seu cotidiano.

Essa possibilidade teórica trazida pelo PEC, conduziu ao debate sobre o currículo para crianças pequenas que ao longo da história da criança na humanidade produziu diferentes interpretações da criança e suas experiências no mundo social.

Em algumas passagens na história da educação infantil brasileira a EI dirigida às crianças das camadas populares foi conduzida por práticas assistencialistas, médico-sanitárias, dando pouca importância ao caráter educativo.

Acompanhando as mudanças de concepção da imagem da criança na sociedade aparecem outras perspectivas para a EI interferindo na elaboração de propostas pedagógicas/curriculares voltada a essa clientela e alterando o cuidar/educar da criança pequena.

Essa compreensão das identidades infantis e das garantias de direitos das crianças no cenário mundial alterou a dimensão educativa das instituições de EI, proclamando um processo educativo na totalidade de sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Desse modo o currículo da EI muitas vezes “emprestado” da escola do Ensino Fundamental, logo, considerava como conhecimento curricular a listagem de conteúdos a serem ensinados numa determinada série e experimentados pelas crianças como “cápsulas” de conhecimentos a serem tomadas para uma “vida escolar saudável”, que conduziam o aprendizado para a criança pequena desarticulado de outras experiências sociais.

A reivindicação dos direitos das crianças proclamados nas convenções sociais e legislações (Declaração dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança e no caso brasileiro declarados na Constituição de 1988, no ECA, LDB nº 9394/96), produziu uma nova imagem da criança considerada cidadã de pequena idade, sujeito de direitos, produtora de conhecimentos, sujeito histórico e com lugar na sociedade.

Essa consideração da criança como co-produtora e co-construtora, membro da sociedade, reivindica uma concepção de EI crítica e socialmente inclusiva.

O PEC como proposta de inclusão das crianças das camadas populares na EI e como qualidade de vida, elabora sua proposta pedagógica/curricular num território de

disputas, colocando-se como proposta contra-hegemônica aos interesses de grupos monolíticos neoliberais.

Desse modo, o PEC assumia a dimensão do currículo como ação e intervenção, arma a favor da inclusão de conhecimentos de mundo de homens, mulheres e crianças que em outras orientações curriculares foram velados em detrimento a um discurso monolítico hegemônico e interessado a uma determinada classe.

A intenção de fomentar uma proposta de educação e currículo, consoante um discurso que traduzisse as aspirações da classe trabalhadora, foi erguida teoricamente e em defesa do papel da escola pública municipal como local de problematização do cotidiano, no qual a criança e a inserção dos conteúdos socioculturais seriam o centro focal do currículo, em busca da implementação de uma escola pública popular, com qualidade e significado para as pessoas que dela participam.

A configuração inicial do PEC documentada no I Fórum³² trouxe a expressão da discussão curricular para a EI numa perspectiva socialmente inclusiva. A produção do PEC para a EI centrou-se na defesa de uma educação com qualidade social para a criança pequena, incluindo-a nos processos sociais dos quais têm direito.

Essa possibilidade de inclusão social e educacional das crianças situadas nas camadas populares fomentou uma proposição de EI como direito inalienável da criança pequena, e para isso tentou assegurar teoricamente uma educação consoante sua política de governo, qual seja, de inclusão dos sujeitos nos processos de cidadania. A proposta também defendeu o currículo para a EI considerando a infância como um período de valores intrínsecos e singulares da criança como sujeito em desenvolvimento.

³² As diretrizes básicas foram também apresentadas no I Fórum de Educação, SEMEC, 1997 e na I Conferência Municipal de Educação, 1998.

No entanto, a imagem de criança veiculada na produção inicial do PEC, elaborada pela ETEI, era uma imagem da criança abstrata. Apresentou a criança como sujeito sócio histórico, mas não problematizou como as crianças da classe popular vivenciavam suas infâncias, indicando assim um desconhecimento das crianças e suas infâncias e anulando, portanto, a possibilidade de inclusão de seus saberes no trabalho pedagógico.

Sabemos que as crianças das classes populares são mais propensas a não viverem o tempo da infância como condição de criança (MARTINS, 1991; ROSEMBERG, 1999), no entanto esse período da vida não é vivido de forma unívoca por todas como inicialmente pressupunha a proposta.

A compreensão de que as crianças oriundas das classes economicamente desfavorecidas vivem o período da infância reduzido e um processo de educação com menos qualidade é parte de um conjunto de teorizações pertinentes que têm feito esforços para entender esse momento da criança como fundamental ao seu processo de desenvolvimento e aprendizado, o qual tem sido delas furtado, bem como para denunciar os processos de exclusão ao qual estão expostos.

A exclusão de crianças das relações sociais e da EI é uma questão amplamente discutida por Martins (1991), Cerisara (1999), Kramer (2003), Rosemberg (1999), entre outros autores, com a qual o PEC também se preocupou teoricamente. No entanto, o PEC não fundamentou o processo de exclusão das crianças mas apenas se limitou a anunciar a inclusão social da criança como parte de seu projeto político-pedagógico.

Entendo que essa discussão teórica sobre quem era a criança e como esta era usurpada em seus direitos, não deve ser somente anunciada, mas teorizada, para não cair/repetir no equívoco de que todas as crianças vivem a infância de um único modo, ou seja, como um processo natural vivenciado por todas ou simplesmente dizer que elas não têm infância, sem apresentar qualquer fundamentação a esse respeito.

Reitero que somente dizer que as crianças das classes populares são desprovidas desse momento é pouco para uma concepção que pretendia lhes assegurar como um período de intervenção/ação e inventividade da criança em seu contexto.

Entendo que a Educação Infantil defendida pelo projeto em sua fase inicial não tratou dessa questão com relevância, por que não esclarecia a concepção de criança(s) e nem de infância(s). Ateve-se apenas a comunicar uma concepção de infância que, antes da modernidade, não existia como fase específica da criança esse reconhecimento ou “sentimento de infância” anunciado por Ariès (1981).

A valorização teórica e o reconhecimento dos diferentes modos como as crianças vivem a infância aparecem somente em 2001 no documento do Caderno de Educação nº 4. Nele há um esforço de situar esse debate na riqueza das experiências das crianças para contemplar a importância e o modo como elas, nos diferentes contextos vivenciam essa fase da vida.

Nesse documento a proposta se preocupou em registrar, na Amazônia, as infâncias das crianças indígenas, das crianças ribeirinhas e daquelas que vivem em pequenas e grandes cidades, aquelas que recebem atenção, cuidado e educação diferenciados, situando a peculiaridade como infâncias vividas pelas crianças amazônicas, esquecendo-se, porém, das crianças negras, abrindo, desse modo, uma lacuna na sua proposta de inclusão.

Baseada na consideração de que cada criança tem uma experiência na infância, dispondo de proteção, educação, cuidado, atenção, lazer, brincadeiras ou ainda na falta desses direitos, a concepção de EI, construída nos propósitos cabanos envolveu a proposição da oferta de educação voltada à formação integral das crianças das classes populares, levando a dimensão do cuidar e educar como processos indissociáveis.

Vejo que essa intenção nos documentos iniciais da proposta era pouco estruturada no sentido de atender a formação integral da criança, partindo de suas necessidades e

contextos, já que a/as concepção/concepções de infância(s) eram desconhecidas na própria teorização do PEC.

A leitura dos documentos me levou ao entendimento de que o currículo orientado por temas geradores pode levar ao desenvolvimento de práticas interativas, inclusivas e multicontextuais a favor de uma proposta pedagógica/curricular de qualidade para a infância.

Minha afirmativa é a de que a EI desenvolvida no Projeto Escola Cabana, apesar das limitações mencionadas, foi singular para a criança que vive na Região Norte do país, onde inexistia qualidade de vida para muitas delas.

Há que se reconhecer que o PEC, ao articular uma proposta de educação e currículo inclusivos para as crianças das camadas populares, buscou a valorização da qualidade de vida das crianças e da afirmação da identidade educacional da EI, elaborando uma política para a infância no campo social, político e pedagógico, assumindo, assim, o compromisso com a infância, proclamado na legislação em vigor.

Como proposta cidadã, que foi se alterando e se refazendo no caminho, como possibilidade de construção coletiva de pais, professores e crianças a uma educação de possibilidades inclusivas, defendeu uma EI que valoriza a criança como o centro do currículo.

A limitação desta pesquisa, ficando somente no campo teórico, não deu conta de verificar as condições de implementação da proposta. No entanto, avalio que, como concepção teórica, considerando as lacunas apresentadas na sua configuração, assumiu a responsabilidade de desenvolver uma política para a infância resgatando a dimensão da EI como direito da criança, valorização e afirmação de sua identidade e de sua especificidade no campo educacional.

Mas, é preciso dizer também que a proposta na sua fase inicial não deu importância para a criança como sujeito pensante e de muitas possibilidades quando fez a “caixa curricular” por eixos de trabalho fechados, aprisionando os conhecimentos infantis em

áreas de conhecimentos. Não se deu conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. Em razão disso, considero da maior relevância defender o direito da criança à sua infância, ao currículo integrado e as suas experiências nos diversos lugares onde está envolvida.

Considerando as fragilidades teóricas no corpo da proposta, inicialmente produzidas, que foi se alterando ao longo da gestão, entendo que ela foi um caminho trilhado de conflitos (que não aparecem problematizados no texto como marca de uma proposta em construção permanente) embates políticos e sociais no qual foi se incorporando o discurso de uma maioria social, mas de minoria econômica. Revelou-se também como uma proposta ideológica que acreditou numa teorização crítica para pensar um outro projeto de EI, de educação e de sociedade, se atropelando, se perdendo e se encontrando pelo caminho. Porém, não me foi possível olhar a dimensão dessa produção teórica na sua dimensão prática, o que abre possibilidades para outras incursões investigativas.

A imersão nessa empreitada levou-me a alguns convencimentos, entre eles, o de insistir na compreensão da EI como direito/socialização/expressão/tempo de a criança vivenciar a infância como direito de ser criança. Lembrando sempre que o currículo para a EI é construído de partilhas, de significados, de brincadeiras, de interações, de experiências de socialização, de intercâmbios, de ações e atitudes que favorecem o respeito pela criança e pela infância, de acolhimento, de inventividade, de fantasia, no qual brincar é aprender e o aprendizado é uma grande brincadeira, aliados ao processo de sistematização, intencionalidade, acompanhamento e ao imenso respeito por elas.

Reitero também, como profissional da EI, que fui aprendendo a conhecer a criança na profunda interação com elas, em suas diferentes experiências e no contato com sua família ajudada pelas incursões teóricas na área dos estudos sobre crianças pequenas, fatos

que me auxiliaram na realização deste estudo e que, como uma leitura entre muitas, pode ser lida, relida e combatida. Reconheço também que os documentos “falam” muito sobre a proposta, mas muito mais, falam sobre as crianças, as(os) professoras(es), os contextos das escolas, das UEI, bem como outros autores não interrogados e espaços/tempos não transitados neste estudo.

Enfim, encerro com a possibilidade de ter interpretado a configuração do currículo, orientado por temas geradores do PEC, envolvida pelo desejo nascido no meu cotidiano com crianças pequenas, e sempre desafiada por elas.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, Rio de Janeiro. **NBR10520 – Informação e documentação – Citações**. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR6023 – Informação e documentação – Referências - Elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC EDITORA, 1981.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola: In: MOREIRA, A. F. B. (Org) **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- BAZILIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRENTE BELÉM POPULAR. **Programa de Governo**. Belém, 1996.
- BELÉM, Prefeitura Municipal de. **I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém**. Belém, PA: PMB/SEMEC, 1997.
- _____. **I Conferência Municipal de Educação**. BELÉM, 1998.
- _____. Cadernos de Educação nº 1. **Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular**. Belém: PMB/SEMEC, 1999 (Cadernos de Educação nº 1).
- _____. Cadernos de Educação nº 4. **Escola Cabana: Educação Infantil - Política para garantir o tempo da infância**. Belém: PMB/SEMEC, 2001.
- _____. Cadernos de Educação nº 10. **Travessias inclusivas de saberes: O Projeto político Pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004)**. Belém: PMB, SEMEC, 2004.
- BERTOLO, S. de J. N. **Formação Continuada de Professores no Projeto Escola Cabana: Contradições e contrariedades de um processo centrado na escola**. (Tese de Doutorado, 2004). Belo Horizonte: UFMG/FAE. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.
- BUJES, M. I. E. Escola Infantil Pra Que Te Quero. IN: CRAIDY, C. & KAERCHER, G. E. **Educação Infantil Pra Que te Quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M. (et al). **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2001.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: Machado, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações. In. FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós – LDB: Rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Por uma pedagogia da Educação Infantil: Desafios e perspectivas para os professores. In: XII ENDIPE. **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídia e tecnologias da educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

COELHO, R. de C. e BARRETO, A. R. **Financiamento da Educação infantil: perspectivas em debate**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

DALBEN, A. I. L de F. Série ou ciclo: Dilemas na organização da escola. In: XII ENDIPE. **Conhecimento local e conhecimento universal: Práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.

DAHLBERG, G; MOSS, P. & PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira Infância: Perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. IN. FARIA, A. L. G e PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FRABBONI, F. A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Trad.. Beatriz Alfredo Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KATZ, L. e CHARD, S. **A Abordagem de projeto na educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil: A arte disfarce**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA; A. F. B (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999a.

_____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos:** Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1999b.

_____. (Org.) **Formação de profissionais de educação infantil no estado do Rio de Janeiro.** (Relatório de Pesquisa). Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

_____. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz.; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KULMANN JR. M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA. A. L. G & PALHARES. M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB:** Rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LINO. D. O modelo curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília: Uma apresentação. In: FORMOZINHO, J. (et al.). **Modelos curriculares para a Educação de Infância.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

LISPECTOR, C. **Água viva.** Rio de Janeiro: Rocco. 1998.

LUFT, L. **Mar de dentro:** memorial da infância. São Paulo: Arx, 2002.

MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

McLAREN. P. **A vida nas escolas:** Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Trad. Lúcia Pellanda Zimmer (et. Al). Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MOSS. P. Reconceituando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

NIZA, S. O modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: FORMOZINHO, J. (et al.). **Modelos curriculares para a Educação de Infância.** Porto, Portugal: Porto, 1998.

NUNES, B. F. **Sociedade e infância no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectivas de constituição de uma pedagogia. (Tese de Doutorado, 1999) Campinas: Unicamp, 1999.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. In: **Cadernos de pesquisa nº 107**, p. 7-40, julho, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad . Ernani F. da Rosa . 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 42. ed. Trad. Dom Marco Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SANTOS, T. R. L dos S. Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais. In: XII ENDIPE. **Conhecimento local e conhecimento universal: Práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba, 2004.

SILVA, A. P. S. da. (et al). As leis e a Educação Infantil. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (et al) (Orgs). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOBRINHO, A. O aluno não é mais aquele! E agora professor? In: XII ENDIPE: **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais**: aulas, saberes e políticas. Curitiba, 2004.

SOUSA, S. J. e KRAMER, S. (Orgs.) **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

SPODEK, B. ; BROWN, P. C. Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspectiva histórica. In: **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis, RIO DE JANEIRO: Vozes, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** O Desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA CÉLIA SALES PENA

O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:

**UMA LEITURA DA PROPOSTA ORIENTADA POR TEMAS
GERADORES NO PROJETO ESCOLA CABANA**

Belém
2005