

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS

Ana Luisa Nogueira de Amorim¹

Adelaide Alves Dias²

RESUMO: Este texto é parte dos estudos empreendidos em tese de Doutorado, em andamento, cujo objetivo é discutir a elaboração de um currículo para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Através de análise documental, o recorte deste texto objetivou analisar o lugar do currículo nas políticas nacionais para a Educação Infantil (EI) através da análise de documentos nacionais produzidos pelo MEC a partir dos anos de 1990. Partindo de uma concepção ampla de currículo, defendemos a necessidade de que as instituições de EI realizem ações sistemáticas de educação e cuidado, capazes de garantir o pleno desenvolvimento das crianças. Daí a nossa defesa de que a elaboração da proposta curricular das instituições de EI se realize no contexto local para que possa considerar as contradições e as especificidades do trabalho com as crianças. Os resultados das análises apontam desvios e correção das rotas pensadas pela área no que diz respeito à elaboração de propostas curriculares para a EI. Como exemplo do desvio da rota, citamos a elaboração de um currículo nacional para a EI (o RCNEI). E a correção da rota se deu com as políticas mais recentes, em especial as DCNEI (2009), que afirmam a necessidade de que as instituições de EI elaborem localmente suas propostas. Os resultados da análise documental reforçam a necessidade das instituições e seus profissionais conhecerem os documentos oficiais (nacionais e locais), bem como as produções teóricas sobre a área no sentido de elaborarem propostas curriculares para a EI capazes de orientar ações intencionais que reconheçam as crianças como sujeitos de direito e lhes garantam um desenvolvimento pleno e integral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Proposta Curricular.

CURRICULUM AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS OF DOCUMENTS NATIONAL CURRICULUM

ABSTRACT: This text is part of ongoing Doctoral research studies which aim at discussing the elaboration of a curriculum for infants from 0 to 3 years old. Through documental analysis, the focus of the text is to investigate the place of curriculum in the national policies for Infant Education (IE) by looking at the national documents produced by the Ministry of Education (MEC) from 1990 on. Departing from a broad conception of curriculum, we argue for the need that Infant Education institutions develop systematic educational and care activities which can ensure full development of infants. In this perspective, we defend that the preparation of the curriculum proposal of the IE institutions take place at a local level so that it may cater for contradictions and specificities of the work with infants. The results of the analysis point to detours and correction of strategies thought in that field of studies concerning the drawing up of a curriculum proposal for IE. As an example of a detour, we mention the development of a

¹ UFPB.

² UFPB.

national curriculum for IE (o RCNEI). And the correction of that detour or strategy took place with more recent policy, particularly the DCNEI (2009), which emphasize the fact that IE institutions should prepare their proposals locally. The results of the documental analysis reinforce that institutions and their professionals should know about the official documents (local and national) as well as about the theoretical production in the field, in order to implement IE curriculum proposals that could guide intentional action considering infants as subject of rights and thus ensuring them full and comprehensive development.

Keywords: Infant education – curriculum – Curriculum proposal.

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte dos estudos empreendidos em tese de Doutorado, em andamento, cujo objetivo é discutir a elaboração de um currículo para bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos de idade). Neste recorte, realizamos análise documental de alguns documentos brasileiros, produzidos a partir de 1990, com o objetivo específico de analisar o lugar do currículo nas políticas nacionais para a EI.

Ao abordarmos a questão da organização do currículo para a EI é possível que se pense que isso não faz sentido para crianças pequenas. O estranhamento é ainda maior quando falamos de um currículo para as crianças que estão na faixa etária de zero a três anos de idade. Para nós, isso ocorre em função do currículo ainda ser entendido como sinônimo de elenco de disciplinas e/ou listagem de conteúdos.

Entretanto, assumimos uma concepção ampla de currículo que o compreende como um todo significativo, uma produção social e um artefato cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação (MOREIRA; SILVA, 2008; PEREIRA, 2007; SANTIAGO, 1998, 2006; SILVA, 2001). É nesse sentido que compreendemos que pensar e organizar o currículo da EI é uma questão de garantir o direito das crianças a terem acesso a experiências de conhecimento e de desenvolvimento que lhes proporcionem desenvolverem-se de forma plena e integral.

Essa defesa está pautada na compreensão de EI como um direito das crianças e como o “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (DIAS, 2005, p. 23). E na compreensão de que a criança nessa faixa etária é um ser frágil, vulnerável e dependente, mas é também uma criança capaz de interagir com o mundo e com os outros indivíduos. É um ser global e indivisível que precisa ser cuidado e educado de maneira indissociável (ARCE; SILVA, 2009; BARBOSA, 2008; 2010; BARBOSA; RICHTER, 2009; DIAS, 2005; OLIVEIRA, 2005).

Com base nessas concepções, defendemos a necessidade de se pensar na especificidade da EI e na sistematização das ações através da organização de um currículo para a creche. Para essa elaboração, dentre outras referências, faz-se necessário o conhecimento dos documentos oficiais brasileiros que tratam das questões curriculares.

Da análise dos documentos oficiais, podemos afirmar que os estudos sobre currículo e sobre Educação Infantil (EI) avançaram bastante desde os anos de 1980. Os estudos que relacionam as duas áreas são mais recentes e podem ser situados na primeira metade da década de 1990.

Segundo Kramer (2002, p. 05), o debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a EI teria se dado pela primeira vez no ano de 1995. Nesse ano, algumas

pesquisadoras brasileiras, a pedido da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC), produziram textos cuja temática relacionava currículo e EI, a partir da seguinte questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”.

Foi com o objetivo de construir um paradigma norteador do projeto de EI do país e considerando a necessidade de implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (1994) que o MEC/COEDI “definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil” (BRASIL, 1996a, p. 08).

Para a realização dessa ação, o MEC/COEDI considerou essencial começar por realizar um diagnóstico a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas unidades da federação e constituiu, no final de 1994, uma equipe de trabalho que desenvolveu o Projeto “Análise de propostas pedagógicas e curriculares em educação infantil”. Para a realização do projeto, a equipe achou necessário iniciar o trabalho a partir de uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em EI que foi realizada a partir da análise dos textos produzidos pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (BRASIL, 1996a)

O resultado desse trabalho culminou com a publicação do documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (1996) que sintetizou o trabalho realizado pela equipe.

A preocupação inicial do documento era a escolha do termo mais apropriado, afirmando-se que “os termos currículo e proposta pedagógica têm sido utilizados com diferentes sentidos, em diversos contextos da educação, em geral, e da educação infantil” (BRASIL, 1996a, p. 13). Desse modo, apresenta, inicialmente, as concepções das autoras referentes à proposta pedagógica e currículo a partir da análise dos textos encomendados as consultoras.

Com base na análise do documento, podemos afirmar que as autoras consultadas possuem concepções semelhantes sobre currículo e proposta pedagógica. Kramer afirma que não estabelece diferenciação entre os termos currículo e proposta pedagógica, pois para ela ambos se confundem e daí opta em abordar o tema a partir do termo proposta pedagógica. Oliveira não explicita a diferenciação e passa a abordar a temática utilizando o termo currículo. As outras especialistas buscam apresentar diferenciações entre os termos, mesmo reconhecendo que eles apresentam similaridades e, assim, Kishimoto apresenta uma diferenciação que se encaminha na perspectiva de que currículo seria algo mais específico e proposta pedagógica seria algo mais amplo. E Mello e Machado, ao fazerem as diferenciações, optam por adotar termos que segundo elas seriam mais adequados para o campo da EI. Desse modo, Mello propõe o termo Proposta Psicopedagógica e Machado propõe o termo Projeto Educacional-Pedagógico (BRASIL, 1996a; KRAMER, 2002).

Da análise das definições das consultoras, podemos depreender que

definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento (BRASIL, 1996, p. 19).

Feitas essas considerações, entendemos que também seria importante destacar que além das divergências e similaridades entre os pensamentos das autoras o importante é que suas concepções “[...] expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas” (BRASIL, 1996a, p. 20).

De acordo com o documento, existem outros pontos em comum entre os textos das diferentes especialistas, dos quais destacamos: a preocupação com a contextualização histórico-social do currículo; a percepção de que está situado historicamente e que reflete valores e concepções de forma contextualizada; a necessidade de serem considerados os aspectos institucionais e organizacionais na definição e implementação do currículo, projeto ou proposta; a preocupação com os recursos materiais e financeiros; a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na educação infantil; o consenso sobre a natureza dinâmica e aberta do currículo e, por fim, “a necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidades” (BRASIL, 1996a, p. 20).

Entretanto, mesmo diante dessas discussões empreendidas a respeito da elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil, o MEC acabou por propor um currículo nacional para esse nível educacional.

Após a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) houve um descompasso entre o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) no que diz respeito à elaboração de diretrizes curriculares. Com base nas análises de Bonamino e Martinez (2002) e Cury (2002), podemos afirmar que houve uma superposição de papéis entre o MEC e o CNE. Tal superposição ocorreu em decorrência das políticas governamentais que, no tocante às questões curriculares, visavam implementar uma agenda internacional pautada na elaboração de um currículo nacional para os diferentes níveis de ensino (TORRES, 2003).

No caso específico da EI, esse currículo nacional foi proposto através da publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que foi elaborado em 1998 e integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo MEC.

Direcionado às instituições e aos profissionais de creches e pré-escolas, o Referencial “constitui-se em um conjunto de referências que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 13).

O documento se apresenta como um guia de orientações que deve servir de base para discussões entre os profissionais de um mesmo sistema de ensino ou de uma mesma instituição, com vistas a auxiliar na elaboração de seus projetos educativos que se caracterizariam como singulares e diversos. E objetiva contribuir

para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 07).

O Referencial é composto por 03 (três) volumes, organizados da seguinte forma: o primeiro volume é o documento “Introdução”; o segundo é o documento “Formação Pessoal e Social” e o terceiro é o volume “Conhecimento de Mundo”. A estrutura do segundo e do terceiro volumes se apóia em uma organização por idades, que divide orientações para as crianças de zero a três anos e para as crianças de quatro a seis anos e está organizado em âmbitos de experiências e eixos de trabalho.

No volume introdutório, o documento apresenta, entre outras questões, considerações sobre creches e pré-escolas que nortearam historicamente o atendimento das crianças pequenas no Brasil; considerações sobre a concepção de criança; concepções sobre o educar, o cuidar e o brincar; aborda o perfil do profissional de EI; apresenta os objetivos gerais da EI e se propõe a orientar a organização dos projetos educativos das instituições.

Sobre a concepção de criança, o documento afirma que esta é historicamente construída e vem mudando ao longo dos tempos. Enfatiza que na concepção atual, a criança é entendida como um sujeito social, que está inserido na sociedade e faz parte de uma organização familiar que lhe serve de referência e, portanto, estabelece uma multiplicidade de relações. E entende que as crianças possuem uma natureza singular, o que as caracteriza como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio e bem particular.

Reafirma a necessidade de que as instituições de EI realizem as funções de educar e cuidar de maneira integrada, afirmando que educar significa

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 23).

E que essa educação contempla o cuidado como uma de suas partes integrantes. Cuidar, nesse documento, significa “valorizar e ajudar a desenvolver capacidades”. Assim, a dimensão do cuidado nas instituições de EI significa compreender as crianças em sua especificidade e atuar no sentido de ajudar cada uma delas a se desenvolver (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 24).

Reconhecendo o educar, o cuidar e o brincar no desenvolvimento das crianças, o documento enfatiza a importância da aprendizagem em situações orientadas e aponta que um desafio que se coloca para a EI é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo.

No segundo volume, apresenta o âmbito de Formação Pessoal e Social que se refere às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Esse âmbito envolve as interações das crianças com o meio, com os outros e com elas mesmas e envolve o eixo de trabalho “Identidade e autonomia”. Esse eixo de trabalho enfatiza que as instituições de EI, suas propostas educativas e as práticas pedagógicas de seus profissionais devem proporcionar às crianças o desenvolvimento de sua identidade e a construção de sua autonomia, para que possam se relacionar e interagir com outras crianças e com os adultos.

E no terceiro volume, apresenta o âmbito Conhecimento de Mundo, no qual constam seis documentos referentes aos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. O documento de cada

eixo de trabalho se organiza com base em uma estrutura comum na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas àquele eixo de trabalho e como cada eixo compreende a relação que as crianças estabelecem com àquele conhecimento, bem como apresenta os seguintes componentes curriculares divididos por idades: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia.

Com essa breve análise do RCNEI, entendemos que com a elaboração desse documento o MEC parece ter encerrado as discussões sobre a elaboração de propostas pedagógicas/curriculares para a EI. E, a partir daquele momento, o Referencial passou a se configurar como “a” proposta curricular nacional para a Educação Infantil. Daí a importância dada a ele na política do Ministério da Educação a partir de então.

Conforme abordamos, esse fato estava em consonância com os objetivos de construir parâmetros e referenciais nacionais para os diferentes níveis de ensino. Tais parâmetros seguiram as orientações internacionais e acabaram desconsiderando as produções teórico-metodológicas que vinham sendo discutidas em âmbito nacional. Um exemplo disso foi a forma como os documentos foram elaborados centralmente e sem grandes discussões nacionais como apontam as análises de Kramer (2002; 2003), Cerisara (2007) e Palhares e Martinez (2007) que questionam a metodologia adotada pelo Ministério para a elaboração do documento, bem como a falta de articulação com outros documentos produzidos anteriormente pelo MEC/COEDI.

Concordamos com as análises das autoras e afirmamos que o RCNEI representou um desvio da rota anteriormente traçada, como afirmam Palhares e Martinez (2007). Para nós, a rota anterior visava implementar uma política nacional para a EI que tinha como base a centralidade na elaboração de propostas pedagógicas e curriculares no contexto de cada instituição de EI. Já o RCNEI, assumiu uma perspectiva de currículo nacional e desconsiderou as análises e os encaminhamentos que vinham sendo discutidos pela área.

Para nós, o que vinha se esboçando em matéria de currículo indicava a necessidade do MEC dar apoio para que os sistemas de ensino e as instituições educacionais elaborassem suas propostas pedagógicas e curriculares, mais voltadas para as suas especificidades locais e capazes de reconhecer o direito de crianças e educadoras a uma prática educativa que as considerassem como sujeitos de direitos e produtores de cultura. E não a necessidade do MEC definir centralmente um currículo único a ser seguido pelas instituições.

Diante das várias críticas e em razão dos pareceres não terem sido favoráveis, o MEC reelaborou algumas questões e, ainda em 1998, tornou público os três volumes do documento após ter passado, também, pela análise do CNE que acabou colocando o RCNEI e os PCN como não obrigatórios e se voltou para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), essas sim mandatárias em matéria de currículo (CURY, 2002).

De 1998 até os dias atuais, o Brasil instituiu uma série de diretrizes curriculares para os mais diversos níveis e modalidades de ensino. Neste texto, analisamos as diretrizes referentes à EI.

Assim, começamos analisando a Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Composta por quatro artigos, a referida Resolução apresenta, em seu artigo 3º, as diretrizes curriculares para este nível de ensino, enfatizando diversos aspectos que deveriam orientar as instituições de EI no que diz respeito a “organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, DCNEI, 1999, art. 2º).

Da análise do documento, podemos afirmar que a primeira diretriz explicitava os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam servir de base para a organização

curricular da EI. A segunda diretriz abordava a necessidade de se reconhecer a identidade dos sujeitos, enfatizando que cada pessoa teria sua especificidade e suas características próprias que deveriam ser respeitadas nas instituições de EI. A terceira tratava da questão do educar e cuidar na EI. A quarta abordava a questão de que as ações educativas deveriam ser intencionais e precisavam reconhecer a criança como capaz de aprender individual e coletivamente, enfatizando que as ações deveriam buscar a interação entre as áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã e contribuir para o acesso aos conteúdos necessários para a constituição de conhecimentos e valores pelas crianças. A quinta tratava da avaliação do desenvolvimento da criança, caracterizada como o acompanhamento das etapas, e da preocupação de que as avaliações não servissem para a promoção ou retenção das crianças no acesso ao Ensino Fundamental. A sexta enfatizava a necessidade de que os profissionais que atuavam na gestão e coordenação das propostas pedagógicas e das instituições de EI tivessem curso de formação de professores. A sétima abordava a questão do ambiente de gestão das instituições de EI e reafirmava o princípio da gestão democrática. E a oitava e última diretriz indicava que as propostas pedagógicas e os regimentos internos das instituições deveriam levar em consideração as condições de efetivação dessas diretrizes e das estratégias educacionais previstas nesses documentos (BRASIL, DCNEI, 1999).

Do exposto, compreendemos que a DCNEI (1999) afirmava a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de EI e não fazia menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições. Outra observação importante, é que na DCNEI (1999) apareceu a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições, especificidade defendida pelos estudiosos da área e que não apareceu nos artigos referentes à EI na LDB.

Mais de dez anos depois, o Brasil reafirmou a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais ao elaborar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) a partir da atual configuração da Educação Básica, após a publicação da legislação que ampliou a cobertura da educação obrigatória brasileira, e diante das discussões que permearam as Conferências Municipais e Estaduais, bem como a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Assim, em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de EI brasileiras, revogando-se a Resolução CNE/CEB nº 01/1999.

A DCNEI (2009) anuncia, em seu artigo 2º, a sua articulação com as diretrizes gerais para a educação básica que foram aprovadas posteriormente e que analisamos em seguida.

O que primeiro nos chama a atenção na DCNEI (2009) é a apresentação das concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam a instituição das diretrizes para esse nível educacional. Isso não ocorreu na DCNEI (1999) que orientava a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a EI, mas não apresentava as concepções que embasavam sua elaboração.

Com relação ao conceito de currículo, a DCNEI (2009) apresenta uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos ao explicitar em seu artigo 3º que

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 3º).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o entendimento de que ela deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular é reforçado no artigo 4º que afirma que

as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 4º).

No que concerne à especificidade da EI e sua oferta em creches e pré-escolas públicas e privadas, o artigo 5º reafirma a EI como primeira etapa da Educação Básica como preconizado no artigo 29 da LDB.

O artigo 6º da DCNEI (2009), com outra redação, reafirma os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a educação brasileira, expressos no artigo 3º da DCNEI de 1999.

No geral, a DCNEI (2009) apresenta 13 artigos dos quais destacamos, ainda, os artigos 7º, 8º, 9º e 10. O artigo 7º aborda a garantia do cumprimento da função social das instituições de EI, afirmando que o trabalho educativo desenvolvido nessas instituições deve ter uma intencionalidade pedagógica claramente definida e desenvolver ações que garantam as condições para a realização das atividades propostas. O artigo 8º aborda os objetivos a serem alcançados pelas instituições de EI no que diz respeito ao acesso ao conhecimento que deve ser proporcionado às crianças e que devem estar expressos nas propostas curriculares dessas instituições. No que diz respeito às práticas pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas nas instituições de EI, o art. 9º afirma que as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores das experiências proporcionadas às crianças nas práticas curriculares das instituições. O art. 10 aborda a necessidade de que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas instituições bem como o desenvolvimento das crianças sejam avaliados e reafirma que essa avaliação não deve ser base para seleção, promoção ou classificação. Nesse artigo, o que nos chama a atenção é a referência à observação crítica e criativa das crianças, de suas interações e atividades desenvolvidas, bem como a sugestão de utilização de várias formas de registro desse desenvolvimento.

Em linhas gerais, a DCNEI (2009) aborda as diversas possibilidades ativas das crianças. Para que essas possibilidades sejam desenvolvidas, faz-se necessário que as crianças sejam educadas e cuidadas em ambientes que lhes possibilitem desenvolver suas potencialidades. Para isso, várias questões precisam estar envolvidas: conhecimento do desenvolvimento infantil, conhecimento dessas potencialidades das crianças, espaços e materiais adequados, profissionais com a formação necessária para planejar e desenvolver um trabalho que tenha como foco o desenvolvimento integral das crianças, entre outras. O que aponta para a necessidade das professoras de EI terem uma sólida formação inicial e do sistema de ensino

investir em formação continuada para essas profissionais, o que parece não ser realidade em muitos municípios brasileiros. Daí ser importante questionar: como proporcionar o desenvolvimento das potencialidades das crianças nas instituições de EI com as condições reais que estão postas?

Acreditamos que a resposta ao questionamento passa pela formulação e implementação de políticas públicas para a EI no contexto local e por um maior apoio por parte do governo nacional, no sentido de apoiar e cobrar que essas políticas sejam elaboradas e efetivadas, para que se garanta o direito constitucional a uma educação pública de qualidade social para as crianças.

As discussões sobre o currículo para a EI foram retomadas na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) que entraram em vigor em 13 de julho de 2010, através da Resolução CNE/CEB n° 04/2010 que possui 60 artigos distribuídos em 07 Títulos.

Dentre os pontos abordados, destacamos alguns que consideramos importantes:

- ❖ A responsabilidade que o Estado brasileiro, a sociedade e a família tem em garantir: a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional (art. 1º);
- ❖ A afirmativa de que as diretrizes devem ter como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (art. 2º);
- ❖ A reafirmação da Educação Básica como direito universal e alicerce para o exercício da cidadania em plenitude e para a conquista dos demais direitos (art. 5º);
- ❖ O entendimento de que na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do cuidar e do educar em sua inseparabilidade (art. 6º);
- ❖ A necessidade de se criar um Sistema Nacional de Educação, no qual os entes federativos são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado (art. 7º);
- ❖ A relevância de que a escola elabore seu projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural (art. 10);
- ❖ O entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (art. 13).

Outros pontos analisados na DCNGEB (2010) foi a organização da Educação Básica em níveis e modalidades e a referência as especificidades de cada etapa, expressas dos artigos 18 ao 26.

No que diz respeito aos artigos referentes especificamente à EI, analisamos os artigos 21 e 22. O artigo 21 reafirma que a divisão (creche e pré-escola) se dá apenas pelo critério etário, ao afirmar que a EI compreende “a Creche, englobando as diferentes etapas do

desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses de idade; e a Pré-Escola, com duração de dois anos” (BRASIL, DCNGEB, 2010, art. 21, inciso I).

E o artigo 22 aborda o desenvolvimento integral das crianças, a partir da consideração da necessidade de acolher, respeitar dar atenção intensiva para as diferentes crianças, considerando que elas provêm de diferentes contextos sócio-culturais e a necessidade de que as ações educativas sejam sistematizadas para favorecer o desenvolvimento infantil. O que exige a organização das instituições e do trabalho desenvolvido por suas profissionais, bem como a necessária articulação das instituições com as famílias (BRASIL, DCNGEB, 2010, art. 22).

Dá análise das diretrizes, afirmamos que elas apontam para uma maior descentralização em matéria de elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das instituições e/ou dos sistemas de ensino. Essa descentralização se expressa na afirmação de que a instituição educacional, seus profissionais e a comunidade em geral são responsáveis pela elaboração dessas propostas de forma participativa e coletiva.

Nesse sentido, afirmamos que as diversas Diretrizes instituídas pelo CNE se configuraram como uma tentativa de romper com a política centralista do MEC de meados dos anos de 1990, reafirmando a importância das próprias instituições elaborarem suas propostas localmente.

Após a análise dos documentos produzidos pelo MEC compreendemos que o primeiro documento se encaminhava na direção de que as políticas curriculares para a EI deveriam se pautar na autonomia das instituições para construir suas propostas e que elas deveriam ser pensadas coletivamente por todos os envolvidos no processo.

Essa concepção, entretanto, parece ter se encaminhado no sentido oposto daquele pretendido pelo MEC, uma vez que a partir da segunda metade dos anos de 1990 o Ministério passou a construir referências e parâmetros curriculares nacionais a serem seguidos em todo o território nacional. Assim, na segunda metade da década, as discussões a respeito do currículo para a EI parecem ter arrefecido, pelo menos no âmbito das políticas nacionais. Nesse período, parece que a principal preocupação passou a ser a elaboração de referenciais nacionais, culminando com a publicação do RCNEI. Elaborado o documento, este passou a ser considerado por muitos “o” currículo para a área, conforme já abordado. Fato que estava de acordo com a política do MEC durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que entendia currículo de forma restrita e se voltou para a elaboração de um currículo nacional que justificasse e servisse de base para outras políticas para a área da educação, a exemplo das políticas de avaliação nacional e as políticas do livro didático (CURY, 2002).

Nesse sentido, concordamos com Palhares e Martinez (2007) e afirmamos que o processo de elaboração, o documento final e a divulgação do RCNEI se configuraram como um desvio da rota anterior que vinha sendo traçada pela COEDI através dos debates e dos documentos publicados no início da década de 1990.

A rota anterior apontava numa direção mais coletiva e participativa e se encaminhava na perspectiva de que o currículo fosse construído em cada creche ou pré-escola, em consonância com as orientações nacionais e locais e atendendo aos anseios da comunidade e às necessidades das crianças.

O desvio da rota se deu em uma direção oposta, ao apresentar um referencial que passou a ser entendido e disseminado como “o” currículo para a EI, ou seja, um referencial elaborado centralmente e que deveria ser seguido pelas creches e pré-escolas, mesmo que no discurso ele se apresentasse como uma proposta que poderia ser seguida ou não. Para nós, isso foi percebido na própria elaboração do RCNEI que desconsiderou toda a produção anterior da COEDI.

Paralelo a esse encaminhamento do MEC, o CNE discutia e instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Para nós, essas diretrizes se configuram como outro encaminhamento para as questões curriculares, uma vez que reafirmam a pluralidade de propostas pedagógicas e curriculares possíveis de serem construídas e a autonomia das instituições na construção coletiva dessas propostas. A elaboração das DCN é um indicativo de que a rota anterior precisava ser retomada.

Nesse sentido, a correção da rota teria se iniciado no início dos anos 2000, mais especificamente a partir do Governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando o MEC retomou a rota anterior ao reafirmar, nos documentos publicados, que cada instituição de EI deve construir localmente seu currículo, articulado com a sua proposta pedagógica.

Por fim, afirmamos que as análises dos desvios e retomadas de rotas anteriormente traçadas para a EI indicam que as orientações nacionais, estaduais e municipais são importantes e necessárias, mas que não devem ser vistas como “camisas de força” para as instituições.

Daí defendermos que as propostas pedagógicas e curriculares precisam ser construídas no contexto de cada instituição de EI, uma vez que elas precisam considerar as especificidades institucionais, seus profissionais, a comunidade e, principalmente, as crianças. Para nós, essa elaboração é imprescindível para que se possa garantir que as práticas educativas desenvolvidas com essas crianças se encaminhem na direção de lhes garantir uma educação de boa qualidade que lhes proporcionem desenvolverem-se de forma plena e integral.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A prática pedagógica no berçário. In: Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. XXIII Encontro Nacional do MIEIB, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Sílvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, vol. 23, n. 80, p. 371-388, set 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996b.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas de nosso tempos; 62)

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, vol. 23, n. 80, p. 169-201, set 2002.

DIAS, Adelaide Alves. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. In: DIAS, Adelaide Alves; Sousa Junior, Luiz. Políticas públicas e práticas educativas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: Revista Proposições. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). Currículo: políticas e práticas. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-37.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas de nosso tempos; 62)

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e mudanças curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flavio. Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos. Porto: Porto Editora, 2007.

SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares. Revista de Educação AEC, n. 106, p. 34-42, 1998.

_____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SILVA. Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.125-193.