

A INTERFACE ENTRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA: TECENDO REFLEXÕES PRELIMINARES

Hortência Pessoa Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Nilma Margarida de Castro Crusó

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo trazer à tona reflexões sobre as aproximações e distanciamentos presentes na relação entre o currículo da Educação Infantil e o protagonismo dos dizeres e saberes da criança na construção curricular. A reflexão é tensionada por uma dicotomia que atravessa o currículo da educação infantil onde, de um lado temos a centralização dominante e colonizadora dos adultos, concebida pela racionalização dos números, horários e rotinas universalizantes, e de outro, temos a manifestação imaginativa e inventiva do brincar, as construções de sentidos da criança, a cultura infantil e o tempo-espaço sentido e vivido. Dessa maneira, tendo como método adotado a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, o estudo foi edificado nos pressupostos teóricos que tratam sobre o currículo em uma perspectiva crítica (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2006; SILVA 2011) em interface com as discussões específicas a respeito do currículo da educação infantil (OLIVEIRA, 2010; 2011). Com isso, foi possível explorar alguns conceitos sobre o currículo à luz dos teóricos que discutem as teorias críticas do currículo, bem como a concepção da participação ativa da criança no currículo na educação infantil conforme as discussões e problematizações sobre o silenciamento do sujeito criança no âmbito escolar e curricular.

Palavras chave: Currículo. Protagonismo Infantil. Teorias Críticas.

INTRODUÇÃO AO TEMA

A historicidade da educação infantil brasileira é permeada por diversos debates, sendo estes, desde o questionamento acerca do lugar deste segmento na própria educação, sua função e seus objetivos, como também, a definição de uma faixa etária que compõe o público atendido, a formação dos profissionais que atuam ou pretendem atuar nesse campo e as políticas e diretrizes que orientariam sua estruturação. Nesse cenário, pesquisas,

documentos, propostas pedagógicas e aspectos legais têm permeado a discussão sobre a educação infantil e o currículo.

Isto posto, falar sobre concepção de currículo na educação infantil é compreender que, inicialmente, “*o termo currículo ainda não fazia parte do vocabulário da educação infantil*” (KISHIMOTO, p. 2, 2002), e o que existia era uma “proposta pedagógica” traduzida em práticas que pouco atendiam às necessidades das crianças.

Em concordância com o que aponta Kuhlmann Jr.(2000), somente no final dos anos 1900, a educação infantil no nosso país passa por um processo de intensas modificações. É durante o duro contexto histórico marcado pelo regime militar, que dá-se início a esta nova etapa, que ressoa seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na posterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a admitir e reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são integrantes do sistema educacional, configurando-se como primeira etapa da educação básica. Essas considerações iniciais são importantes para entendermos como a educação infantil, enquanto segmento da educação, situa-se na organização da Educação Brasileira.

Em tempos atuais, no que se refere aos documentos oficiais sobre a educação infantil no Brasil e sobre a inclinação mais efetiva para o movimento de construção de um currículo neste segmento, encontramos o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC).

Neste sentido, também, se faz importante que se pontue a concepção de criança para a BNCC, já que partimos do pressuposto de que o modo como compreendemos a criança influi diretamente com a direção que damos ao currículo na educação infantil. Assim, na BNCC para a educação infantil, identificamos a seguinte referência à concepção de criança:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo natural ou espontâneo. (BRASIL, 2017, p. 34).

Diante disto, podemos delinear que a criança é vista como um sujeito capaz, sujeito que pensa, que sente, que se expressa, que constrói, que aprende e que interage com o mundo

físico e social. Logo, devemos tencionar os atos curriculares com vista à viabilizar a efetividade de espaços de voz e de participação ativa das crianças.

Com isso, entendemos que se faz extremamente valoroso que o diálogo sobre criança e protagonismo infantil no âmbito escolar também considere o universo cultural da criança, bem como, com os elementos específicos da cultura infantil, considerando que a ausência dessa abordagem pode não estabelecer uma articulação coerente com a própria concepção de criança defendida pelo documento.

Outro aspecto pertinente e necessário à concepção de criança nos documentos que competem à educação infantil, corresponde ao caráter político inerente à esta perspectiva, pois, pensar em um currículo que contemple o universo da educação infantil de forma ampla e potente implica analisar e entender como as crianças são vistas nas instituições escolares e seus atos curriculares, e como são consideradas suas participações quanto atores sociais na organização, proposta e planejamento escolar. Por conseguinte, estabelecendo concordância com as autoras Bortolanza e Freire (2018), acerca da construção curricular na educação infantil, entendemos que:

Um processo em construção que deve evidenciar concepções de criança, de aprendizagem e desenvolvimento, de escola da infância, suscitando um diálogo permanente entre a teoria e o fazer educativo num processo dinâmico. O trabalho coletivo, a observação das crianças, as características de cada contexto escolar, bem como a nossa leitura de mundo, as teorias e as nossas concepções são aspectos importantes no processo de construção de um currículo, (BORTOLANZA E FREIRE, p. 76, 2018).

Dessa maneira, destacamos a adoção de uma concepção crítica do currículo, que apresenta elementos que podem auxiliar em uma compreensão macro do campo curricular, que envolva aspectos da ordem da ideologia, da reprodução cultural e social, de poder, de classe social, capitalismo, relações sociais de produção e currículo oculto, entre outros, que situem essa criança em um mundo de múltiplas determinações que atravessam a construção da infância.

Podemos notar que diferentemente das teorizações tradicionais do currículo, que são aquelas focadas unicamente na própria estrutura do currículo (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, planejamento, didática, objetivos), as críticas apresentam elementos que ultrapassam a materialidade deste objeto. Sendo assim, o currículo assume outro lugar e amplia a própria compreensão sobre a educação e a sua função dentro da lógica social.

Reconhecendo que o currículo está na base de uma política cultural, na qual emergem significados e valores articulados às relações de poder e desigualdade social, faz-se necessário inicialmente demarcar o nosso ponto de partida, a base teórica que sustentará a compreensão e a análise do currículo. Nesse sentido, é tomado como aporte teórico as contribuições da Teoria Crítica ancorada majoritariamente nos estudos de Michael Apple que nos campos social e cultural politizam os estudos curriculares e apontam alternativas de superação e resistência à dominação cultural e científica imposta pela classe dominante.

À vista disso, Apple (2006) nos oferece uma compreensão ampliada do currículo, assim como, uma visão macro, das relações de poder e das disputas que ocorrem no “espaço curricular”, durante a seleção do que deve ser ensinado. Em sua análise Apple (2006) apresenta um olhar sobre a validade epistemológica do conhecimento que é estabelecido no currículo.

Em concordância com Silva (2011) ao apresentar a percepção política adotada por Apple, é evidenciada uma postura que se fundamenta nas provocações acerca das diferenças hierárquicas e nas opções enviesadas acerca dos conteúdos e conhecimentos que compõem o currículo, sendo estas, por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outro? Desta maneira, ainda para não cair numa resposta simplista, o mesmo propõe outra pergunta muito importante: De quem é o conhecimento? Quais interesses guiam a seleção desse conhecimento? Logo, devemos nos interrogar sobre quem elege o que é educativo para as crianças, como elegem e para que elegem, entendendo que, os atos de currículo atravessam e constituem esse cotidiano escolar infantil.

Sendo assim, tomamos como gatilho de reflexão a concepção de um currículo que responde às demandas socioculturais das crianças e suas infâncias. Nessa perspectiva, creches e pré-escolas são incentivadas a criar meios de articulação entre os contextos sociais e os conhecimentos científicos de modo que a construção do conhecimento ocorra em um clima de interação e participação, a partir da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo. Portanto, o currículo da educação infantil “[...] emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos do mundo” (BRASIL, 2009, p. 56).

Para essa criança, a instituição de educação infantil não pode ser apenas um espaço de reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados, mas um local vivo, rico em vivências e experiências significativas, no intuito de potencializar a autonomia da criança no

processo de construção do conhecimento. No cerne desta discussão, este estudo se propõe a se debruçar sobre as aproximações e distanciamentos presentes na relação entre o currículo da educação infantil e o protagonismo infantil na construção curricular, orientando-nos pelo questionamento: Que lugar a criança vem ocupando no cenário das decisões curriculares da educação infantil?

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, a abordagem utilizada foi a qualitativa, visto que ela é fundamental para compreendermos os processos sociais que segundo Minayo (2013, p. 21), “responde por questões muito particulares. [...], com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. [...], ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A autora defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo. A pesquisa qualitativa foi e vem sendo amplamente executada pela área da Educação, preocupada não em quantificar numericamente os fenômenos, mas sim, em tecer explicações sobre os nuances das relações sociais, considerando os significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica como técnica de coleta dos dados, também denominada de fontes secundárias que segundo Lakatos e Marconi (2015, p. 57), “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”, com isso, recorreremos às fontes bibliográficas compostas por livros impressos, assim como, os livros e artigos digitalizados e operamos com realização de atividades de fichamentos, socializações e discussões das produções estudadas.

Assim sendo, este estudo foi edificado nos pressupostos teóricos que tratam sobre o currículo na perspectiva crítica (SACRISTÁN 2000; APPLE 2006; SILVA 2011) e o currículo da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, 2011). Durante nossa revisão de literaturas, tivemos como espaço de interações e debates *online*, o componente curricular Currículo, Práticas Educativas e Diferença que transcorreu na modalidade de ensino remoto via plataforma de vídeo-transmissão pelo recurso tecnológico Google Meet, abarcando aulas síncronas e assíncronas. O componente curricular integra a linha de pesquisas Currículo, Práticas Educativas e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) *campus* Vitória da Conquista.

INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO CRÍTICO E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Refletir sobre o currículo como uma construção social requer segundo Moreira (2013), compreender o complexo engendramento de interlocuções entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Corroborando com este pensamento, Sacristán (2000) considera que o currículo realizado por meio de uma prática pedagógica, é o resultado de,

[...] uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Pensando neste processo curricular que é composto por repercussões plurais, Moreira e Silva (2013, p. 14) observam que “o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...]”. Nesta perspectiva, Apple (2006) aponta que, o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. (APPLE, 2006).

Segundo Silva (2014), nesta perspectiva, o currículo escolar é pensado e organizado tendo como alicerce a cultura dominante, eurocêntrica e hegemônica, assim, aqueles que compartilham desta mesma classe entendem este código curricular, e obtêm resultados exitosos, positivos e satisfatórios na escola, ao passo que os demais, encaram o “fracasso escolar”, em razão deste código não abarcar esta realidade cultural, em seu contexto social.

Contudo, entende-se que a construção emancipatória desse currículo exige uma um movimento de participação ativa, tensionada em um processo de deliberação por parte dos atores sociais que compõem o cenário escolar, como: professores, estudantes, pais, forças sociais e intelectuais, para que o mesmo não se torne apenas uma reprodução de modelações impostas (SACRISTÁN, 2000). Desse modo, o pensamento de Sacristán (2000) vem colaborar com as discussões em torno da construção do currículo na educação infantil, uma

vez que o autor aponta a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em vista disso, em consonância com o que compreende Moreira (2013, p. 8) o currículo não deve se configurar quanto construção rígida, “(...) não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” Tal pensamento vem ao encontro das discussões propostas para o currículo da educação infantil que contemplem o protagonismo infantil, ou seja, pautadas na participação dos atores que compõem esse universo, incluindo destacadamente as crianças.

Para Oliveira (2011), a reorganização curricular deve criticar o tempo desperdiçado em atividades sem significado para a criança ou sem coerência com uma pedagogia transformadora. Não cabendo uma prática pedagógica onde a criança receba apenas cuidado em suas necessidades ou que seja apenas passivo do conhecimento que lhe é depositado. Nesta perspectiva, esses elementos são essenciais quando nos debruçamos sobre um currículo e uma práxis curricular infantil sensível às necessidades integrais das crianças, uma vez que essa proposta se constituirá em um espaço relacional entre o currículo oficial e o currículo oculto que vai se constituindo pelas culturas e práticas sociais. Ainda nesta perspectiva, conforme Oliveira (2011),

Um grande risco de uma proposta pedagógica para a educação infantil é o de “institucionalizar” a infância, regulá-la em excesso. Outro risco é o de torna-la um campo onde reine a espontaneidade, que pode camuflar formas sutis de dominação [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 48).

Destarte, o currículo aponta para uma dimensão sociopolítica que se concretiza na medida em que são retomadas as lutas sociais e a defesa por uma educação infantil de qualidade. Com isso, a política de Educação Infantil que começa a ser implantada em nosso país a partir da década de 1990, pressiona em um movimento reivindicativo uma organização curricular que, concomitantemente, atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional – articulando o currículo oficial/prescrito ao currículo vivido (SACRISTÁN, 2000).

Por conseguinte, sabe-se que atualmente a esfera da Educação Infantil tem atraído maior interesse dos pesquisadores no nosso país, especialmente após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), principal documento estruturante do currículo

da Educação Infantil. Outras publicações importantes para esse campo são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Ainda mais recente, houve também a aprovação da lei nº 12.796, em 2013, que tornou obrigatório o ingresso das crianças na Educação Básica aos quatro anos de idade. Com a promulgação da lei 12.796 de 2013 que, dentre outras provisões, insere a educação infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2013), o que possivelmente contribui para a intensificação e ampliação dos debates, discussões e a realização de estudos e pesquisas neste campo educacional. Segundo a referida lei, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases passou a ter a seguinte redação:

Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Deste modo, segundo a BNCC o currículo da educação infantil passa-se a ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. Ao que compete a composição do conjunto de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças brasileiras, temos: direito de conviver, direito de brincar, direito de participar, direito de explorar, direito de expressar e direito de conhecer-se.

Essa prerrogativa também permitiu estabelecer uma especificidade aos currículos de creches e pré-escolas referente a organização centrada nos campos de experiência. No documento da BNCC, são apresentados os campos de experiências que traduzem o arranjo curricular pensado para a educação infantil, sendo apresentados os seguintes campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A inserção da educação infantil na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, por um lado, se mostra relevante, pois permite efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças. Por outro, em função do momento político-econômico que o país vivencia, abre-se margens para interpretações errôneas por parte dos/as profissionais da educação que podem concebê-la como um rol de competências e

metas que as crianças devem alcançar no âmbito da escolarização etapista na educação infantil (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Com isso, Oliveira (2011) nos traz que para que não haja uma construção de creches ou pré-escolas que sejam instituições pautadas em uma configuração autoritária de ajustamento rápido e eficiente da criança à cultura dominante, precisamos discutir o modelo supra-histórico de criança difundido tanto sócio-culturalmente, quanto nos trabalhos teóricos e acadêmicos, modelo este, que esconde as relações de poder desiguais que tem caracterizado a interação adulto-criança nas escolas.

Para ouvirmos as vozes infantis, faz-se necessário, como salienta Oliveira (2010), superar alguns desafios para a elaboração curricular, bem como sua efetivação no cotidiano escolar, assim, a proposta pedagógica, [...] deve transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. (OLIVEIRA, 2010, p. 6). Nesta perspectiva, é observada a necessária e fundamental compreensão da criança como sujeito do processo educativo, o que implica em considerar que “[...] ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala” (FARIA; DIAS, 2007, p. 44).

INFÂNCIA[S], CRIANÇA[S] E ESCOLA: PELA ÓTICA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Para falarmos e (re)pensarmos a infância no contexto escolar da educação infantil, partindo de um pressuposto ideológico respectivo à importância do respeito ao protagonismo infantil, da participação ativa e da ocupação potente e brincante dos espaços escolares pelas crianças, é imprescindível que nos debruçemos inicialmente nos estudos do campo da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2003, 2004, 2008, 2015; CORSARO, 2011), afim de buscar compreender, perceber e visualizar as crianças como capazes de falarem por si próprias das coisas que lhes dizem respeito, suas culturas, suas vivências, opiniões e desejos.

Sobre o campo teórico-metodológico da Sociologia da Infância, de acordo com Sarmento (2008, p. 12),

A Sociologia da Infância [...] a partir do trabalho de vários sociólogos da educação que, focados inicialmente na ação dos alunos, vieram a desvelar a criança como ator social antes da condição do aluno, contribuindo para a análise sociológica da infância em seu próprio terreno.

Assim, a Sociologia da Infância reconhece a criança como interlocutora genuína dos seus processos constitutivos, Sirota (2001) afirma que passa-se, então, a reconhecer a criança como ator social, pleno, ativo e de direitos, com competências para tornar-se contribuinte da sua história de vida, da sua cultura, sua educação e da sociedade.

Em conformidade com os pressupostos de Sarmiento (2008) ao nos referirmos a criança e ao conceito de infância, estamos levando em conta a ampla diversidade subjetiva que permeia estes sujeitos, entendendo que a infância também se caracteriza como uma variável da análise social, sendo assim, incoerente que a mesma seja inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal (SARMENTO, 2008).

Acerca das plurais culturas da infância, Sarmiento (2004) preconiza que,

As culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura social em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (SARMENTO, 2004, p. 46).

Sobre a distinção dos modos e especificidades culturais entre a infância e a adultez, bem como, da sobreposição impositiva da cultura dominante, sendo esta, a dos adultos no contexto escolar, Sarmiento (2015) discorre que de fato, neste processo institucional universalizante, nos deparamos com a configuração do “ofício de criança” como “ofício de aluno”, que não considera a diversidade/pluralidade das infâncias. A criança é “marcada” em suas significações, vivências e atuações pelo viés ideológico do contexto institucional, onde procede em sujeição ao conjunto de práticas sociais que são, ao menos parcialmente, intencionalizadas e dirigidas pelos adultos e, assim, é envolvida em contexto de produção e reprodução cultural que lhe atribuem um estatuto próprio: o de aluno precisamente (SARMENTO, 2015).

À visto disto, em uniformidade com Sarmiento (2015), podemos pontuar que,



A diversidade e a unicidade não são elementos contraditórios, mas conjugam-se na dialética dos processos sociais. Esta relação unicidade-diversidade é reforçada pela sobreposição, em cada momento histórico, de processos hegemônicos na administração simbólica da infância nos vários espaços-tempos. Assim, podem coincidir na mesma diacronia práticas autoritárias, paternalistas e de subordinação compulsiva das crianças, com outras práticas mais democráticas de relação entre adultos e crianças, pautadas pela horizontalidade das interações e pela participação infantil (SARMENTO, 2015, p. 72).

A participação e produção infantil não é, portanto, simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente do seu entorno para produzir suas próprias culturas. As crianças são coprodutoras da infância e da sociedade, atores sociais que reinventam sua própria cultura na interação com os adultos e com seus pares. Neste sentido, as culturas das infâncias, de acordo com Sarmiento (2003), seguem quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

Na interatividade, as crianças, em contato com as vivências e relações plurais no seu meio social, aprendem valores para a construção de suas identidades subjetiva e social. Com isso, as crianças produzem rituais, regras e brincadeiras que são transmitidas de uma geração de crianças para a seguinte. Assim, são aspectos das culturas infantis, pois não são comunicados diretamente pelos adultos (SARMENTO, 2003)

Em consonância com o que nos aponta Sarmiento (2003) a ludicidade, sendo este, outro importante aspecto das culturas infantis, equivale a uma significativa atividade própria do ser humano – não apenas das crianças –. Ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Diante das diferentes infâncias, marcadas pelos diversos contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos, se faz necessário que a educação infantil amplifique o seu olhar de modo a contemplar a pluralidade das infâncias em sua dimensão subjetiva, garantindo efetivamente a não redução da mesma à um mero enquadramento normativo curricular, evitando assim, o hegemônico silenciamento do ser infante em sua potência plural, política, criativa, autônoma e brincante.

É nesta direção que avançamos as discussões sobre a importância de não “asujeitarmos” a criança e não anularmos suas atuações sociais em nome de uma educação normatizadora, hegemônica e autoritarista. Sobre isso, Jauris (2015, p. 58) ressalta que proporcionar canais de fala e escuta às crianças no espaço escolar é uma prática necessária para compreendê-las em suas necessidades e, essencialmente, para reconhecê-las em uma sociedade que já lhes impõe, desde o nascimento, os brinquedos de que devem gostar, as músicas que devem

cantar, as roupas que devem vestir e os lugares que devem frequentar, num processo estruturalmente dominante que determina possibilidades e contextos impostos pelos adultos em razão de suas conveniências em lidar com as crianças.

Com isso, ressalta-se que o currículo baseado na experiência centrada na criança, possui um arranjo que articula e combina as linguagens com as quais as crianças se relacionam em suas vivências no contexto social mais amplo, pressupondo maior protagonismo dos sujeitos em sua formulação na medida em que requer outras lógicas distintas daquelas dos currículos cristalizados, organizados por conteúdos escolares (SACRISTÁN, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as crianças integram realidades específicas, sendo capazes de compreendê-las e modifica-las, acreditamos que a discussão acerca do protagonismo infantil é fundamental para (re)pensarmos o currículo, alargando o nosso olhar a fim de dar conta dos espaços/lugares/tempos destinados às crianças e ao brincar, com vistas a contribuir para a ampliação do debate sobre aspectos essenciais à construção curricular da educação infantil, bem como, os consequentes tensionamentos ecoantes entre a autonomia *versus* o silenciamento normativo e hegemônico, a manifestação imaginativa e cultural do brincar *versus* o enquadre e as dominações da intencionalidade adulta, a expressividade, o movimento e a brincadeira – da criança – *versus* a docilidade, a tutela e sujeição, com vistas a contribuir para a ampliação do debate sobre aspectos essenciais ao currículo da Educação Infantil.

Compreendemos o currículo como caminho em construção, não algo pronto e acabado, documento formal que se faz para ter à disposição nos arquivos escolares, sendo assim, o currículo deve ser uma construção que nasce de nossas inquietações, perguntas e propósitos, como caminho que não se trilha sozinho. Criar e dar vida ao currículo na educação infantil requer uma mudança de paradigmas e parâmetros nas relações de poder dominantes, bem como, na compreensão do sujeito criança para a escola, para o currículo e comunidade escolar. Isto posto, crianças devem ser consideradas como membros ativos, que produzem cultura e são por ela produzidas, a partir das diversas interações com o meio. Por esta perspectiva sociocultural, como sujeitos também sociais e detentores de direitos, é introduzida uma outra perspectiva para entender as crianças e as infâncias.

Por fim, cabe acrescentar, como aspecto de fundamental importância, que o currículo na educação infantil não está centrado em conteúdos e informações, mas centrado na criança. Assim sendo, entendemos como fundamental o investimento no campo da pesquisa em educação infantil para melhor compreender as infâncias no espaço escolar, suas necessidades, peculiaridades e possibilidades, assim como, a própria constituição do currículo da educação infantil a partir do dizeres, saberes e culturas infantis.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RITCHER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Finco, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro** (p. 185–198). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata Teixeira Junqueira. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, 2018, p. 67-96.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2006b. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE no 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2009.
- BRASIL. Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista retratos da escola**. Brasília, 9(17), p. 353–366. 2015.

FARIA, Vitória; DIAS, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

JOURIS, Roberta Bolzan. **Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da educação infantil**. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 2002. p. 153-202.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, 2000, p. 5-18.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas e pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 8. São Paulo: Atlas 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: Políticas e Práticas. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, sociedade e cultura**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais In: **Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação**. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2004. p. 9-34.



SARMENTO, Manuel. Jacinto. “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”. In: SARMENTO, M. J; GOUVÊA, M. C. S. (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes p. 17-39, 2008. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20EAncias.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2020.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org) [et al]. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança**. Brasília, Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 61 – 89.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Hortência Pessoa Pereira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UESB; Psicóloga Técnica do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS em Livramento de Nossa Senhora, Bahia - Brasil. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia – NUPEP/UESB. E-mail: hortenciapessoa2@gmail.com

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; professora externa do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UESB - Brasil; Líder do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE. E-mail: sonia_uneb@hotmail.com

Nilma Margarida de Castro Crusóé

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UESB - Brasil; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas – GEPPCE. E-mail: nilcrusoe@gmail.com