

ANDREA LOUISE MELZER

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DA  
CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada para  
obtenção do título de Especialista em  
Organização do Trabalho  
Pedagógico, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2007

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

**ANDREA LOUISE MELZER**

## **O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elisa Maria Dalla-Bona  
DTPEN - Setor de Educação / UFPR

Curitiba, 30 de janeiro de 2007

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	iii
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	4
<b>2 O CURRÍCULO E SUAS DIMENSÕES</b> .....	6
2.1 DIMENSÃO DA FUNDAMENTAÇÃO CURRICULAR.....	7
2.2 DIMENSÃO DA TEORIZAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO.....	10
2.3 DIMENSÃO DOS NÍVEIS DE DECISÃO CURRICULAR.....	13
<b>3 A ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO</b> .....	16
<b>4 O CURRÍCULO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	23
<b>5 A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE NOVE ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	32
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	43
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	46
<b>OBRAS CONSULTADAS</b> .....	49

## RESUMO

A educação brasileira passa por um momento de transição muito importante, que pode levar à construção de uma proposta curricular transformadora que melhore as condições de acesso e distribuição do conhecimento no país. Para que essa intenção se concretize, as discussões envolvendo a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental com duração ampliada para nove anos devem contar com a contribuição dos estudos e experiências envolvendo o currículo da Educação Infantil, uma vez que a faixa etária a ser incorporada correspondia anteriormente a esse nível de ensino. A partir de uma revisão bibliográfica que buscou evidenciar alguns conceitos envolvendo o currículo e como este se organiza por meio do diálogo com vários autores, desenvolveu-se a reflexão em torno do currículo no âmbito da Educação Infantil e suas contribuições para a elaboração de um novo projeto para o Ensino Fundamental. Nesta perspectiva o estudo procurou demonstrar a necessidade de uma reorientação curricular, com uma intencionalidade transformadora. Para dessa forma, ocorrer a real modificação do quadro educacional desigual apresentado pelo Brasil e ao mesmo tempo, incentivar as práticas embasadas no respeito à especificidade da criança de seis anos que será inserida no ensino obrigatório.

**Palavras-chave:** Currículo; Currículo da Educação Infantil; Transformação Social

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), ao ter sua redação alterada pela Lei nº 11.274/06: “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.”, enuncia um período de modificações na configuração da educação obrigatória no Brasil e na estruturação do sistema educacional básico. Múltiplos fatores deverão ser observados como condições determinantes para que essa mudança se traduza em práticas revestidas de intenções transformadoras da realidade em que vivemos hoje.

Um dos fatores mais relevantes dessa alteração na legislação é a necessidade de adequação do Ensino Fundamental para incluir, a criança de seis anos de idade, na observância de seus direitos. Considerando que a criança desse segmento etário - no âmbito da educação básica - até então era de responsabilidade da Educação Infantil, as especificidades da mesma e as questões relativas ao currículo que será elaborado devem mobilizar inúmeras reflexões.

O estudo aqui proposto encontra-se dividido em seções, a começar pela introdução, estruturando-se na seqüência, da seguinte maneira:

Na segunda seção encontra-se uma revisão bibliográfica que estabelece um diálogo entre autores distintos que abordam o tema currículo em suas discussões o que permitiu uma maior clareza conceitual sobre o mesmo.

A fim de complementar essa revisão, a seção seguinte trata da articulação entre as dimensões do currículo e como as mesmas estão expressas na organização curricular.

Na seção intitulada O currículo no âmbito da Educação Infantil, parte-se da exploração de alguns conceitos de criança e infância, da relação entre o educar e o cuidar, da concepção de qualidade e do papel das políticas públicas voltadas para as crianças pequenas, apresentando uma reflexão a respeito do currículo na esfera desse nível de ensino.

Na quinta seção, discute-se alguns dos aspectos que nortearão a inclusão da criança de seis anos no ensino obrigatório. Evidenciando dessa forma, as contribuições dadas pelos estudos e experiências pedagógicas realizadas no campo da Educação Infantil para a elaboração de um projeto transformador para Ensino Fundamental.

Concluindo o estudo, analisa-se duas perspectivas de mudança curricular: uma de caráter reprodutivista envolvendo a mera reorganização do currículo e outra com intencionalidade transformadora, destacando esta segunda como a mais próxima de propiciar um novo projeto educativo.

## 2 O CURRÍCULO E SUAS DIMENSÕES

O senso comum define o currículo como forma de dispor de conjuntos de disciplinas e blocos de conteúdos para organizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Buscando superar esse conceito que tem suas raízes históricas na disciplina de Didática, os estudos sobre o currículo atualmente, têm ampliado o foco de análise para além das disciplinas e seus conteúdos.

A maioria dessas análises demonstra uma preocupação com a maneira como o currículo se constitui e como seus elementos geradores se articulam. Entre os diversos fatores que incidem sobre o currículo podemos citar a ideologia, a cultura, as tendências políticas e econômicas, enfim, os diversos elementos que compõe a sociedade.

No panorama dessa sociedade globalizada que vigora na atualidade, a educação e por consequência o currículo, sofrem diversas influências que em sua maioria estão diretamente ligadas às questões de reestruturações econômicas e políticas, relações de trabalho e cultura, que por sua vez, atuam na dinâmica social, nos sujeitos e no valor dado ao conhecimento.

A esse respeito J. Gimeno SACRISTÁN (2003, p.60) afirma que as “mudanças nesses eixos têm importantes projeções para a educação: para a forma de concebê-la, para a hierarquia de valores as quais se julga que tem de servir, para a prioridade das políticas educacionais, para o entendimento da qualidade, o planejamento dos currículos, os procedimentos de controle das instituições escolares etc.”

Uma vez que o currículo está intimamente ligado a essa sociedade em constante mudança, o campo que envolve o estudo do mesmo é propício para questionamentos, e de fato está repleto deles.

Cada teorização a respeito do currículo lança seu olhar de uma maneira particular sobre as dimensões do mesmo e conforme José Augusto PACHECO (2005, p.35) nos alerta, embora haja algumas similaridades entre essas teorias em determinados aspectos, em outros as mesmas podem divergir completamente. Cada teoria de acordo com sua orientação irá propor perguntas ao currículo e essas

perguntas por sua vez serão refletidas dentro do contexto e das dimensões que forem julgadas as mais importantes em determinadas concepções.

Para facilitar a compreensão sobre o currículo serão utilizadas as dimensões sugeridas por PACHECO (2005, p.18):

- 2.1 dimensão da fundamentação curricular;
- 2.2 dimensão da teorização sobre o currículo;
- 2.3 dimensão dos níveis de decisão curricular.

## 2.1 DIMENSÃO DA FUNDAMENTAÇÃO CURRICULAR

Tratando da primeira dimensão elencada por PACHECO (2005) que é a da fundamentação do currículo, deve-se destacar que, a necessidade de uma construção curricular se faz a partir do momento em que se tem a educação como foco. Mesmo que assuma um sentido mais amplo e não seja apenas uma prioridade da instituição escolar, ocorrendo em diversos outros âmbitos da sociedade, a educação necessita de uma forma sistemática para ser pensada e organizada.

Em uma perspectiva antropológica a idéia de que o homem deve “aprender para ser” destaca a necessidade da educação para que o indivíduo possa fazer parte de um mundo que já existia antes dele. Ao afirmar que “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender”, Bernard CHARLOT (2000, p.50-53) defende a idéia de que o sujeito ao nascer se encontra em um mundo preexistente e que o mesmo já está constituído de símbolos, valores e instrumentos. Nesse mundo o sujeito se encontra envolvido em um processo contínuo de afirmação individual (no qual se reconhecerá como indivíduo), de pertencimento de grupo (ao desempenhar um papel na sociedade em que está inserido e compartilhar seus valores e cultura) e também de homem que partilha de um grupo ainda maior do que a sociedade em que vive (que é o grupo humano).

Nesse contexto, a escola estaria no rol de instrumentos que a sociedade utiliza para que o conhecimento construído ao longo do tempo pudesse ser transmitido aos

“recém-chegados”. Nesse ponto a reflexão passa a englobar outra questão importante, que é a cultura e a forma como esta interfere no que deve ser aprendido.

Diversos estudos já traçaram relações entre a escola e a cultura. As idéias a esse respeito expressam principalmente que, o processo de seleção dos conhecimentos a serem trabalhados pela instituição escolar se encontra saturado de ideologia e dos propósitos, tanto das gerações que se encontram adultas quanto de determinadas classes que podem ser consideradas dominantes.

De acordo com a análise de Juan DELVAL (1998, p.17),

... os adultos preparam os jovens para que se tornem adultos tão iguais a eles quanto possível, transmitindo-lhes crenças, valores, atitudes, temores e esperanças. Assim, a educação tem um papel tremendamente conservador e que contribui muitíssimo para a manutenção da ordem social, fazendo com que a sociedade mude o mínimo possível com a sucessão de gerações.

Não é possível negar que a educação expressa na transmissão entre as gerações não tenha contribuído para o desenvolvimento das sociedades ou pelo menos para a manutenção do patamar onde se encontram, porém fica cada vez mais claro que além da transmissão para a manutenção, existe o fator de transformação.

Dentro dessa idéia de transmissão para a conservação – principalmente a do poder por parte das classes consideradas hegemônicas – destaca-se a reflexão feita por Pierre BOURDIEU (1998, cap.2) sobre a função reprodutivista ou de “conservação social da escola”.

O autor evidencia que as condições de igualdade não podem ocorrer se não forem observadas as desigualdades existentes:

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal a qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor o privilégio do que a transmissão aberta do privilégio. (BOURDIEU, 1998, p.53)

Esse caráter reprodutivista estará explícito na forma como a escola trata a apropriação feita pelo educando do acervo cultural existente fora do ambiente escolar, presente em suas relações com a comunidade, na família e na classe social na qual está inserido. Na maioria das vezes a escola considera o saber de uma determinada classe

como sendo a base para organizar suas ações pedagógicas, restando aos que não pertencem a esse nicho, se adaptar ou receber sem criticidade aquilo que lhe é ensinado.

O movimento realizado pela instituição escolar é bastante complexo neste aspecto, visto que proporciona a transmissão de um conjunto de elementos historicamente construídos pela sociedade. Elementos estes que não podem ser esvaziados de sua importância, mas que devem ser vistos com criticidade uma vez que se encontram vinculados a um grupo específico que detém o poder e, utiliza critérios para a escolha do tipo de cultura a ser transmitido pela escola, a partir de suas intenções e motivações como classe dominante.

Apesar desse caráter reprodutivista das condições socialmente estabelecidas, a escola ao mesmo tempo é o vetor de um movimento contrário, o da transformação social, pois a despeito das tentativas de homogeneização do sistema, o sujeito que nele está inserido não aceita tudo que lhe é oferecido de maneira passiva.

A própria instituição escolar oferece condições para que o sujeito atue de forma crítica perante as disposições sociais e culturais que lhe são apresentadas; uma vez que em maior ou menor grau reflete sobre sua prática cotidiana e mais ainda, sobre o currículo que se processa no espaço escolar.

Porém essa intensidade de atuação do fator transformador na sociedade e na cultura defende Jean-Claude FORQUIN (2003), é um fenômeno contemporâneo e que diz respeito à “transformação das próprias condições de transmissão” isto é, está ligado a uma crise da cultura escolar, na qual as dúvidas sobre o que, como, para que ensinamos são cada vez maiores.

Sendo assim o currículo torna-se necessário a partir do momento em que confronta os vários aspectos que compõe a temática voltada à relação entre educação e a sociedade, principalmente ao se preocupar com o conhecimento escolar, pois o mesmo “como todo e qualquer conhecimento, é intersectado pela noção de cultura, querendo então significar não só a legitimação de ‘verdades’ social e historicamente construídas”. (PACHECO, 2005, p.100)

Nessa perspectiva, procura-se realizar um debate em torno da real necessidade da instituição escolar e do tipo de conhecimento que nela está presente e por ela é transmitido.

## 2.2 DIMENSÃO DA TEORIZAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO

Os conceitos aplicados à temática do currículo são os mais variados, cada qual representado nas diversas teorias que se delineiam nesse campo. As mesmas, por sua vez estão agregadas a uma concepção de educação, de sociedade, de sujeito, cada uma determinando seus próprios critérios para formular problematizações a respeito do currículo.

Para as discussões aqui propostas, serão utilizadas duas teorias que têm contribuído para o progresso das reflexões e problematizações sobre diversas questões curriculares, são elas: A Nova Sociologia da Educação e a Teoria Crítica do Currículo.

Ambas se destacam por avançar para além da racionalidade técnica, expressa na Teoria da Instrução que tem a definição de currículo como o conjunto de disciplinas e blocos de conteúdos, e se posicionarem em uma perspectiva mais ampla, abordando os problemas da prática e construindo referenciais teóricos que por sua vez são relacionados a focos de estudos, reconhecendo as relações entre escola e sociedade como pressupostos para a construção de suas análises e questionamentos.

Embora não sejam completamente antagônicas essas propostas teóricas encerram algumas diferenças básicas, gerando inclusive algumas discussões entre elas, o que vem a enriquecer ainda mais a contribuição das mesmas para o campo dos estudos curriculares.

A primeira teoria a ser explorada tem suas raízes na sociologia e caracteriza o termo currículo como “um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (*learning experiences*) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal.” (FORQUIN, 1993, p.22).

Essa corrente teórica é chamada de Nova Sociologia da Educação e amplia a abordagem para um plano que ultrapassa as questões apenas de cognição uma vez que

tem interesse também pelas influências afetivas e sociais no âmbito da educação. A principal pergunta formulada por essa corrente está voltada para a maneira como o currículo surge e se institucionaliza, partindo da ótica dos contextos culturais.

Essa abordagem, porém é bastante criticada pela Teoria Crítica que tem por sua vez, o foco ajustado para a compreensão das redes ideológicas que movem o currículo<sup>1</sup> e as possibilidades de transformação do mesmo para promover a emancipação dos sujeitos que se encontram em situação de exclusão e opressão perante a sociedade.

A Nova Sociologia da Educação é questionada quanto aos seus conceitos demasiadamente universalistas e relativistas. Os representantes da Teoria Crítica não acreditam que o princípio da ‘universalidade’ baseada apenas em estudos culturais possa ser o caminho para a transformação da educação, daí suas críticas às propostas da Nova Sociologia. Autores como Tomaz Tadeu da SILVA (2000, p.77-78) chegam a imprimir em suas críticas ao pensamento ‘universalista’ um caráter desigual, ao afirmar que “em certo sentido, os ‘universais’ não podem ser a superação das diferenças, porque, como elementos de normalização, eles estão na origem da produção das diferenças”.

O currículo como concretização do que é universal, de acordo com a concepção mais geral do termo, seria, portanto um produtor de desigualdades, pois as decisões sobre o que seria considerado universal seriam tomadas pelos grupos que detivessem o poder e, portanto serviriam para perpetuar as suas ideologias e para buscar os seus propósitos particulares.

Em contrapartida FORQUIN alerta para o perigo que pode surgir quando o contexto cultural mais específico passa a ser o único referencial do currículo. Nesse caso corre-se o risco de não proporcionar ao sujeito as possibilidades de desenvolvimento e acesso ao conhecimento historicamente construído,

---

<sup>1</sup> Essas redes ideológicas, que para a Teoria Crítica determinam o currículo, são expressas por alguns autores como o currículo oculto, sobre isso SACRISTÁN (2000, p.74) afirma que “ Hoje, notamos o valor do currículo oculto como delator de uma educação encoberta, em reação à visão da escola como uma instituição generosa, igualadora e propagadora do saber e das capacidades para participar na vida social e econômica.”

a alternativa pluralista e comunitária radical provoca objeções igualmente no plano ético e pedagógico. Pode-se temer, com efeito que ela torne a encerrar o indivíduo na sua comunidade de pertinência suposta, a reduzir sua identidade pessoal a uma identidade social, privando-o das possibilidades de ampliação de conhecimento e do desenvolvimento intelectual que traz um ensino liberto da tirania do contexto próximo. (1993, p.133-134)

Nesta situação, a ideologia também se fará presente no julgamento de valor atribuído ao tipo de conhecimento adequado a esse indivíduo em detrimento do seu direito de acesso aos saberes já constituídos.

No âmbito das idéias que compõe a Teoria Crítica, as relações e ações implícitas de poder, de saberes e as possibilidades de transformação da realidade são mais importantes do que a simples percepção do contexto escolar e dos elementos que sustentam suas práticas.

Para que uma Teoria Crítica seja realmente considerada como tal é preciso que o cotidiano da escola e todas as relações que o acompanham estejam sobre um foco constante de questionamento. A esse respeito podemos afirmar que o currículo

tem diversos lados de análise porque é uma resposta em termos de organização do conhecimento, a intenções em contextos sociais e históricos específicos. Olhar o currículo desse modo é colocar em permanente discussão o lado crítico do currículo, ao mesmo tempo que não se ignorará que as práticas de sua construção no interior da escola são cada vez mais dominadas por uma teoria da instrução, alimentada pelo modelo das racionalidades técnicas. (PACHECO, 2005, p.98)

Compreende-se que a diversidade de perspectivas trazidas pelos dois enfoques teóricos e a existência de divergências dentro deles, pode contribuir muito para a problematização dos mesmos e o seu crescente desenvolvimento.

Uma homogeneização em termos de teoria curricular acarretaria em um empobrecimento das reflexões sobre o tema. A existência dos vários pontos de vista (divergentes ou não) presentes nas teorias, servem de motivação para a manutenção de um olhar atualizado e renovado a respeito do currículo.

A principal diferença entre as duas teorias abordadas reside nas intenções de cada uma, pois enquanto a primeira, concentra-se em analisar e destacar aquilo que já está posto na sociedade no que concerne às práticas educativas realizadas, a segunda propõe a teorização para a modificação urgente dos padrões atuais.

No Brasil, pouco a pouco o enfoque dado ao currículo como sendo um desdobramento da Didática, foi sendo superado. Em seu lugar, principalmente na última década, surgiu uma visão mais crítica e composta por elementos mais abrangentes. A inclusão da cultura de origem dos indivíduos dentro do currículo, das experiências concretas e do diálogo entre a cultura erudita e a cultura popular são apenas alguns dos temas abordados e discutidos.

Nesta segunda dimensão apresentada que engloba a teorização sobre o currículo, percebe-se que, independente da abordagem que utiliza, a teoria curricular deve ser usada como “... um instrumento de análise conceptual [sic] que pode ajudar-nos a compreender a realidade educacional através de um processo permanente de interrogação e de questionamento das práticas.” (PACHECO, 2005, p.82) Essa compreensão possibilita que sejam feitas correções de curso e avanços nas relações educativas.

### 2.3 DIMENSÃO DOS NÍVEIS DE DECISÃO CURRICULAR

A terceira dimensão proposta corresponde às decisões curriculares, talvez ainda mais polêmica que as duas anteriores, por tratar diretamente das ações a serem adotadas para valorizar uma determinada concepção de currículo, ou de uma forma ainda mais abrangente, para determinar um modelo de educação.

Dentro dessa dimensão destacam-se as propostas pedagógicas fundamentadas em visões específicas de homem, sociedade e educação que, complementadas ou não pelas análises políticas e ideológicas, acenam possibilidades de concretizações do currículo sob a forma de ações pedagógicas.

No processo de desenvolvimento curricular ele terá o caráter de práxis, pois ao mesmo tempo será constituído de questionamentos e de respostas, num movimento constante de reelaboração.

Essa reorganização ocorre em diversos patamares da sociedade, desde o grau mais abrangente como o que caracteriza a influência da sociedade globalizada no mundo contemporâneo até as decisões tomadas em nível micro, no caso das

contribuições dadas pelos sujeitos da comunidade educativa no âmbito de uma única escola.

Pode-se então, utilizar uma definição de desenvolvimento curricular apresentada por PACHECO (2005) que diz que o desenvolvimento do currículo não está apenas no seu processo de construção inicial, mas se estende ao momento de sua execução e que está predisposto a acontecer de maneira dinâmica e ao mesmo tempo com um alto grau de complexidade. Seria então, “uma ponte entre a intenção e a realidade” pela qual os envolvidos no processo educativo transitam ora pelas intenções mais amplas, como a função social da educação, por exemplo, ou ainda pelas realizações mais concretas como a organização de conteúdos e as práticas cotidianas.

Nesta dimensão destaca-se ainda a maneira como a escola corresponde aos determinantes oficiais, sejam eles políticas públicas ou ainda a demanda da sociedade civil por uma forma específica de atendimento educacional.

As políticas envolvendo as questões do currículo muitas vezes são determinadas à revelia da instituição escolar, porém cabe a cada uma das escolas estabelecer o vínculo ou a resistência às proposições apresentadas. Em vários momentos as escolas farão a assimilação de partes das propostas, dentro de suas condições e de suas práticas. Nesse aspecto a negação de uma proposta, por exemplo, não se dá apenas pela discordância crítica, mas também pelo desejo de manutenção de práticas já existentes.

Essa recontextualização de decisões curriculares de nível macro são ilustradas por PACHECO (2005, p.111) ao dizer que

Metaforicamente, pode-se dizer que cada lógica curricular funciona num vasto e complexo mundo subterrâneo, nas mesmas condições das placas tectônicas [sic] sujeitas a alterações a ritmos de reajustamento em função de critérios geográficos. Cada lógica curricular é, desse modo, um poder diferenciado que deve ser visto não só como um espaço próprio, com as suas dinâmicas e fronteiras específicas, mas também como um espaço interdependente e permeável, com suas relações construídas na base do conflito, porque é manifesta a impossibilidade de um consenso absoluto.

A escola, portanto estará em meio a um constante movimento, a maneira como atuará sobre o que lhe é estabelecido, os critérios de que fará uso podem corresponder diretamente às condições de reprodução social ou de transformação. As decisões

curriculares que se dão a partir de um conflito de interesses e forças, mesmo que sejam tomadas fora do âmbito escolar, podem e devem ser questionadas, refletidas, criticadas para então serem realmente assimiladas - totalmente ou parcialmente - ou não pela escola.

### 3 A ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

As três dimensões do currículo delimitadas por PACHECO (2005, p.18): **fundamentação, teorização e decisão**, embora separadas para que a reflexão sobre os temas que abordam fosse mais específica, atuam de forma indissociável no campo curricular.

A **dimensão da fundamentação curricular**, traduzida como a sistematização da educação e da relação mais ampla desta com a cultura e a sociedade, exerce sua influência sobre a **dimensão da decisão curricular** que por sua vez representa a opção conceitual feita por uma sociedade (determinada pela classe dominante) e por ela inserida na escola por meio de políticas educacionais que valorizem um determinado sistema educacional e um conjunto de valores.

A relação entre as duas dimensões acima citadas fica clara, por terem como seus principais eixos a sociedade e a cultura, essas dimensões estão incluídas em um contexto de conflitos e contradições dos mais diversos tipos.

Por esse motivo, a **dimensão da teorização curricular** se faz necessária, uma vez que a reflexão a respeito do processo de fundamentação e decisão curricular precisa ser explicado. Porém, mais do que constatar o caráter reprodutivista que muitas vezes é assumido pela escola, a teorização deve buscar alternativas para a superação das desigualdades que se evidenciam ainda mais durante o processo educativo.

A maneira como essas dimensões interagem é dinâmica, pois ao interferirem umas nas outras acabam se modificando também. Nesse processo se concretiza, no meio educativo, a organização curricular, pois a mesma pressupõe a função, a teorização e a ação para poder ser realizada.

Para discutir a organização curricular, considera-se o eixo escola e sociedade, uma vez que as teorias anteriormente abordadas utilizam esse enfoque em suas reflexões. Essas teorias são apresentadas por diversos autores: FORQUIN (1993), SANTOMÉ (1998), SACRISTÁN (2000), PACHECO (2005), que utilizam – com

algumas diferenças teóricas – o enfoque das relações sociais como linha condutora dos questionamentos envolvendo o currículo, a escola e a sociedade.

Toma-se o currículo como “um código de conhecimento que constitui um elo de ligação entre as estruturas sociais, no sentido geral dos propósitos educativos, e as estruturas educativas, no terreno da realização dos projetos curriculares” (PACHECO, 2005, p.77), e que um dos objetivos da educação é a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados, na perspectiva de que os indivíduos da espécie humana tornem-se humanos e também descobrindo formas mais adequadas para que esse objetivo seja atingido, trataremos da organização curricular.

Nesse caso, a escola precisa reconhecer em que grupo a população que atende está inserida, que tipo de saber rege seu cotidiano. Dessa forma poderá evidenciar qual o tipo de cultura na qual o sujeito está imerso e assim, agregar o saber que ele adquiriu no decorrer de sua interação social ao conhecimento historicamente construído, de modo que o primeiro se transforme em saber sistematizado num contexto de aprendizagens organizadas e distribuídas no tempo e no espaço escolar.

É importante ressaltar que a relação entre o conhecimento e o sujeito é uma relação social, pois o sujeito participa das práticas sociais, que estão a todo instante interagindo e influenciando no conhecimento uma vez que este se encontra ligado às mudanças sociais.

Na sociedade brasileira, marcada pela distribuição desigual de renda e do acesso desigual aos mais diversos tipos de bens, informações, tecnologias, o conhecimento também é um elemento que exclui e marginaliza grande parte da população.

Quanto à questão da desigualdade entre os sujeitos no que se refere ao conhecimento, a educação desempenha um papel fundamental, uma vez que suas ações atuam diretamente sobre o acesso e a distribuição do conhecimento valorizado socialmente.

Por ter sua função social ligada aos determinantes sociais da comunidade e da população para a qual está voltada, a educação escolar pode reproduzir o padrão de desigualdade ou promover a relação do sujeito com o saber sistematizado por meio de um ensino-aprendizagem reflexivos, na busca de reação e transformação social.

Mas de que maneira a escola irá organizar esse processo tão complexo? Nesse contexto deve-se analisar com a devida atenção o que se entende como processo de ensino-aprendizagem no qual o indivíduo adquire uma série de saberes para que possa compreender e inserir-se no mundo que o cerca, tornando-se uma pessoa capaz de identificar e buscar soluções para suas relações sociais como um todo.

A função do currículo para a dinâmica pedagógica será fundamental, afinal ele corresponde às coordenadas dadas para que um caminho possa ser trilhado, é no currículo que se realiza o propósito educacional, “nada mais certo, portanto, do que afirmar que a Educação é um terreno de conflitos que origina no seu processo de formulação, realização e avaliação de propostas curriculares, quer diferentes lógicas e formas de legitimação, quer inúmeros processos de ritualização, que são intrínsecos à complexidade da cultura escolar.” (PACHECO, 2005, p.150)

Inseridos na organização curricular aparecem também alguns elementos necessários para que haja aprendizagem. Um deles é a compreensão da aprendizagem como a apropriação de um conhecimento de uma forma tão indissociável da consciência que o conteúdo passa a integrar o indivíduo de tal forma que, mesmo que haja uma interrupção na atividade o conhecimento não será revertido.

Isso não é sinônimo de ‘decoreba’, não é isso que se apresenta como *habitus*, o processo vai além da memorização, é um apropriar-se do conhecimento. Para BOURDIEU (2005, p.349) *habitus* pode ser definido “como o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura, e somente esses”.

Nesse aspecto a responsabilidade da escola é redobrada, pois a cultura elencada pela instituição escolar não gera necessariamente um *habitus* que promova o indivíduo que nela está inserido a um status além daquele a qual pertence socialmente, ao contrário, uma escola que tem características reprodutivistas muitas vezes impõe uma educação que valoriza a classe social dominante.

Para que isso não ocorra, deve haver uma reflexão no que diz respeito à maneira como vem sendo encaminhado o processo de ensino-aprendizagem na escola. Os alunos são indivíduos concretos que devem ter responsabilidades, obrigações e devem

ser compreendidos como sujeitos de seu processo de aprender; “... salienta-se a necessidade de o ensino organizar-se com base nas situações vivenciais dos alunos e respectivas experiências.” (Nereide SAVIANI, 2003, p.74).

O currículo não pode ignorar que os indivíduos envolvidos no processo educacional são provenientes dos mais distintos meios socioeconômicos e culturais, com valores e expectativas, interesses e experiências decorrentes de suas condições de vida. Não são, portanto, sujeitos abstratos.

Segundo SACRISTÁN (2000, p.201),

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partida. (...) ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja.

Assim, a construção de uma proposta curricular, fundamentada nos princípios de liberdade, da autonomia, da valorização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, da gestão democrática e participativa etc, é um grande desafio que deve propiciar a melhoria da escola e dos serviços educacionais prestados à comunidade.

Complementando essa reflexão SACRISTÁN (2000, p.201) reafirma que o currículo constitui-se em um dos eixos mais importantes para o ensino e atendimento às necessidades básicas de aprendizagem desde que seja considerado como “uma ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado.”

Portanto, é preciso compreender como o mesmo influencia o cotidiano da comunidade escolar. E mais do que a influência, de que maneira o currículo pode ser organizado para que venha a ser um instrumento que possa apresentar propostas de transformação social, na busca pela superação das características meramente reprodutivistas que são assumidas pela escola em diversas situações.

Para ilustrar as possibilidades de organização curricular em uma perspectiva voltada a uma práxis crítica, dentre as variadas alternativas que baseiam suas propostas

no binômio educação e sociedade, foram selecionadas duas: o **Currículo Integrado** e a **Organização do Currículo em Projetos**.

A primeira forma de organização curricular representada pelo **Currículo Integrado** é bastante abrangente e está relacionada basicamente aos princípios da Teoria Crítica do Currículo, amparada em elementos como a utilidade social do currículo em “... atender as necessidades dos alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas quanto sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias.” (SANTOMÉ, 1998, p.187)

Sendo assim, o Currículo Integrado fundamentado na valorização da “pesquisa e do estudo interdisciplinar e a necessidade de adequação às peculiaridades psicológicas dos alunos e alunas (especialmente nos requisitos de globalização e significatividade dos conteúdos)...” (SANTOMÉ, 1998, p.111), pode ser considerado o antagonista do modelo de currículo por disciplina, que por sua vez é caracterizado pela segmentação dos saberes. Quando o currículo tem características de integração, nas relações entre conhecimento, sujeito e sociedade a possibilidade de trabalho dentro de uma visão crítica fica favorecida.

SANTOMÉ (2003, p. 209) defende a organização de um “currículo otimista”, que reconheça que os problemas – principalmente de cunho ideológico – presentes no cotidiano da sala de aula, podem ser modificados, daí a expressão utilizada pelo autor que a justifica ao dizer que “é possível transformar as pessoas em cidadãos críticos, aprendendo a desenvolver as suas capacidades de reflexão e avaliação, permitindo-lhes analisar toda a informação que chega a suas mãos”.

Para que essa face otimista do currículo apareça, os questionamentos a respeito dos saberes selecionados para o ensino devem ser constantes e temas como gênero, classe social, política, entre outros, devem compor o quadro dos debates envolvendo todos os sujeitos presentes e realizadores dos processos de ensino-aprendizagem.

Neste âmbito o currículo deve ser organizado de uma maneira “em que os estudantes sejam estimulados a viver e a intervir com liberdade e otimismo nas

possibilidades de todos os seres humanos” (SANTOMÉ, 2003, p.209) originando assim uma escola compatível com os principais interesses dos sujeitos.

Quanto à proposta preconizada por Fernando HERNÁNDEZ de **Organização Curricular em Projetos**, pode ser considerada um desdobramento da anterior, pois, destaca como prioridade o cotidiano de cada indivíduo ou grupo como referência ao conteúdo do ensino, construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem na escola, preferencialmente em torno de temas significativos. A problematização de temas é então desenvolvida em projetos de trabalho ou pesquisa.

Dessa forma, “a proposta que inspira projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional”. (HERNÁNDEZ, 1998, p.61) Em linhas gerais, os projetos surgem a partir de vivências e problemas da realidade dos sujeitos, e serão discutidos no espaço escolar antes de se tornarem efetivamente objeto de estudo.

O desenvolvimento desse tipo de trabalho englobará diversas áreas do conhecimento, numa relação de parceria e reciprocidade, no qual o envolvimento dos alunos será a força motriz, pois se não houver interesse em um determinado trabalho, o processo se estagnar. O projeto deve despertar a curiosidade e incluir questionamentos e vivências significativas.

Nas duas alternativas, as propostas desenvolvidas no cotidiano escolar ficarão mais próximas ou não das perspectivas teóricas que as fundamentam, porém isso não representa necessariamente uma relação de acerto ou erro quanto a maneira de organizar o currículo. Deve-se ter em mente que o processo de organização curricular acontece ao mesmo tempo em que as reflexões e mudanças do currículo se acentuam ou acomodam, pois o mesmo é um processo e ao ser concebido dessa forma pressupõe um olhar e uma ação dinâmica para a sua concretização. Ou ainda, como nos explica SACRISTÁN (2000, p.102): “Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez essa condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.”

Não basta apenas optar por uma forma de organização curricular e após essa escolha seguir sempre em frente a qualquer custo. A própria maneira como ambas as formas de organização do currículo aqui apresentadas se configuram, evidencia que as mesmas pressupõem um processo de constante reflexão e, conseqüentemente, de adaptação às realidades e necessidades dos envolvidos para atingirem seus propósitos educativos e transformadores.

#### 4 O CURRÍCULO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos capítulos anteriores analisou-se como o currículo se constitui, a partir da observância das dimensões da fundamentação, da teorização e dos níveis de decisão curricular. Essas três dimensões serão utilizadas como linha de orientação para os estudos seguintes, que atentam de maneira mais específica para o modo como o currículo se processa e se organiza no âmbito da Educação Infantil.

A reflexão aqui proposta, parte de uma breve análise da maneira como a educação voltada às crianças compreendidas na faixa etária de zero (0) a seis (6) anos se configurou. Observando nas mudanças sociais, como se deu a fundamentação curricular do que atualmente consideramos a primeira etapa da educação básica.

Os conceitos a respeito da infância e da própria criança são os mais variados possíveis. Visões diferenciadas sobre os temas podem ser delineadas inclusive dentro dos mesmos períodos históricos e ainda, em grupos sociais com culturas semelhantes.

Podemos afirmar que a infância como fato biológico é natural, porém, como fato social, reflete as variações da cultura humana e apesar das controvérsias sobre suas origens como categoria social, as diferentes conformações que ela passa a adquirir refletem as transformações histórico-sociais que assumem marcas bem definidas especialmente a partir da Idade Média, quando, sobretudo no contexto europeu, altera-se significativamente a organização social. (ROCHA, 1999, p.30)

A criança no decorrer da história foi considerada um ser que nada sabia e que dependia do adulto para nela inscrever o conhecimento de que necessitaria para que fosse considerada um sujeito pela sociedade. Foi tida como um adulto em miniatura que devia agir e se comportar tal e qual os mais velhos e, em uma perspectiva mais romântica, a criança foi vista como um ser angelical e a infância foi reduzida a uma época inocente e totalmente dependente, provocando o desenvolvimento e a valorização das práticas assistencialistas e higienistas dispensadas às crianças.

No âmbito dos conceitos mais próximos ao período contemporâneo, as visões sobre a infância e sobre a criança têm se distanciado das anteriores. Embora ainda exista a percepção a respeito da criança e ao que esta deverá tornar-se, ou seja, o fato de não se considerar a criança como um sujeito que é, mas condicioná-la ao que será.

Reconhece-se que esse tipo de entendimento precisa ser superado, e que o mesmo pode ocasionar muitas distorções nas propostas educativas para essa fase. A antecipação da forma de escolaridade nos moldes do Ensino Fundamental, é um desses equívocos.

Numa visão mais aproximada a uma perspectiva crítica valoriza-se a concepção de criança como um sujeito histórico e social cuja infância acontece dentro de uma determinada cultura e tempo histórico.

Ao longo de sua história a Educação Infantil tem sido marcada pelas concepções de criança e conseqüentemente de infância apresentadas anteriormente. No Brasil a força com que o assistencialismo e o higienismo foram assimilados pela sociedade deixou resquícios até hoje, gerando ainda um certo preconceito relacionado ao caráter educativo desse nível de ensino e a oferta de uma educação meramente compensatória.

A esse respeito KRAMER (2003, p.110) denuncia que “*o atendimento proposto tem, em geral, um caráter compensatório* [grifo da autora], procurando ‘remediar’ e ‘recuperar’ as defasagens das crianças que não correspondem aos padrões considerados legítimos”. Em outras palavras, a cultura primeira - que se configura nas experiências e vivências da criança no meio social que vai além da escola – quando não é considerada compatível com os padrões delimitados pela classe dominante, acaba por ser subjugada ou até mesmo substituída. Oferece-se então, um nível mínimo de conhecimento, padronizado pelas classes dominantes. Esse conhecimento oferecido não representa necessariamente uma possibilidade de participação e autonomia do sujeito na sociedade, podendo causar inclusive uma ação contrária gerando maior subordinação.

De acordo com Moysés KUHLMANN Jr. (1999, p.53),

Desde o século passado tornou-se recorrente atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais – como se não houvessem sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil se encontra ainda hoje, ora adotando ações impulsionadas por políticas assistencialistas, que contribuem muito pouco para a sua real constituição; ora apresentando uma preocupação em imitar o modelo do Ensino Fundamental, justificando a reprodução da organização curricular do mesmo, como forma de afirmação.

A necessidade do cuidado não pode ser negada; considerando-se a idade das crianças atendidas pela Educação Infantil, a questão do cuidado é importantíssima, pois está relacionada inclusive às questões de sobrevivência das crianças. Porém, a priorização de apenas essa faceta do atendimento às crianças pequenas corresponde a uma desvalorização das mesmas como sujeitos ativos, que estão inseridos na sociedade e que tem direito de acesso ao conhecimento historicamente construído.

Ao considerar-se a especificidade das crianças pequenas e da Educação Infantil - que a elas deve estar voltada - as questões relacionadas ao cuidar e ao educar devem ser consideradas de maneira complementar. Mas, dentro desse binômio, como é possível constituir um currículo que realmente atribua igual importância, ou ainda mais, que consiga integrar de forma coerente essas duas práticas dentro do que é realizado pela Educação Infantil?

Os aspectos desenvolvidos acima representam a configuração social na qual a Educação Infantil está ambientada, desse modo, a fundamentação do currículo estará ligada a essas questões. Porém, não basta apenas confirmar a influência dos elementos sociais na base do currículo para as crianças de 0 a 6 anos, é preciso perceber que função pretende-se que a escola exerça, na manutenção ou na busca por mudanças numa sociedade com tais concepções.

Para uma melhor compreensão da função pedagógica da Educação Infantil, faz-se necessária a inclusão de uma outra dimensão que compõe o currículo, que é a da teorização curricular, para ampliar o alcance das reflexões.

Para tanto se utilizará o enfoque combinado da Nova Sociologia da Educação e da Teoria Crítica do Currículo, cujo caráter complementar foi evidenciado anteriormente, mas que aqui se resume na constatação da realidade social que se

configura por meio da ação pedagógica e nas possibilidades de transformação dessa realidade.

O reconhecimento da função pedagógica da Educação Infantil como “capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos” (KRAMER, 2002, p.19) exprime o conceito de que a criança desde a mais tenra idade deve ter acesso ao seu mundo social e aos conhecimentos historicamente construídos de forma organizada no ambiente escolar.

Para a construção do currículo Sônia KRAMER (1997, p.22) defende que se deve privilegiar

... fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação do autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão.

É na formulação de hipóteses e na problematização das práticas pedagógicas realizadas no interior das creches e das pré-escolas - em uma constante reflexão e análise do que se processa em termos de dinâmica curricular - que se justificará a organização do trabalho pedagógico e as intencionalidades presentes nas relações que acontecem com o meio social. Essas reflexões tornam-se condição para que se possa ter um currículo que busque contribuir para a modificação da sociedade vigente, pois a criação de alternativas reais de melhoria das condições educacionais depende do esforço conjunto dos diversos agentes envolvidos com o cotidiano da escola.

O currículo não é decisão de uma única pessoa ou de um único grupo, embora possa receber diversas influências e esteja em um território povoado de relações de conflito. Ainda mais considerando sua existência numa realidade social na qual interagem diferentes visões e concepções de mundo, sociedade, sujeito, etc e intenções das mais variadas. É na interação que o mesmo se constitui, ou seja, numa proposta coletiva, criativa e apropriada para o que acontece no momento presente, mesmo que tenha finalidades a longo prazo.

Nesse aspecto, a “proposta pedagógica deve ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos” (KRAMER, 1997, p.21) e uma vez construído, o currículo

deve tornar-se instrumento de uma prática fundamentada e constantemente avaliada para que não se perca de vista seu caráter processual, de evolução e também suas concepções de infância e educação que acompanham as mudanças que ocorrem na sociedade.

A reorganização curricular deve priorizar mais a infância do que os programas de conteúdos, mais a sociedade que acontece agora do que as utopias e ideologias do amanhã; deve construir o seu caminho, passo a passo, com coerência teórica, ações práticas e constantes correções de curso. A esse respeito nos diz Maria Isabel BUJES (2001, p.19):

A idéia de que o currículo faz parte de uma tradição cultural – isto é, daquilo que um grupo construiu e valoriza –que é uma maneira de transmitirmos uma herança para nossas crianças, que esta transmissão nunca é tranqüila, que aquilo que passa entre gerações vai sendo modificado para se ajustar aos novos tempos, às novas idéias, às novas descobertas tecnológicas, às influências de outras culturas, às crises que ocorrem no mundo, etc, todas essas idéias são relativamente recentes, muito pouco discutidas e dificilmente tem tido efeito nas propostas curriculares.

Optar por uma organização curricular que tenha como elementos primordiais uma concepção de infância que passe longe do modelo romântico e que se firme na realidade social, nos conflitos próprios da existência humana e de sua vida em comunidade, possibilita ter clareza nas ações subseqüentes tendo o currículo da Educação Infantil, como sendo capaz de reunir segundo KRAMER (1997, p.10) “tanto as bases teóricas quanto as diretrizes metodológicas” para a transformação da sociedade.

É necessário investir na superação dos conceitos antigos acerca do currículo, ele não pode mais consistir apenas em uma listagem de conteúdos a serem transmitidos. Dessa maneira, o foco de observação a respeito do currículo da Educação Infantil deve ser ampliado, ou seja, é preciso levar em consideração os elementos histórico-sociais e as condições de existência dos sujeitos nas mais variadas dimensões.

Sendo assim, a intencionalidade das ações propostas no currículo, irá muito além das vontades do professor, dos coordenadores, dos órgãos oficiais responsáveis e das instituições educativas; uma vez ligada aos princípios norteadores presentes em

uma teoria de currículo crítica, terá como meta privilegiar a mobilização dos sujeitos envolvidos nessa práxis buscando o desenvolvimento e a socialização do grupo e a aquisição reflexiva dos conhecimentos implícitos nas vivências cotidianas e no conhecimento histórico-social.

A adaptação do modelo do Ensino Fundamental, que geralmente é empobrecido para que possa ser reproduzido pela Educação Infantil, não pode mais ser considerada uma alternativa. Embora não se encontre com facilidade o espaço para repensar a Educação Infantil longe dos estereótipos - que ao longo do tempo lhe foram impostos - a busca por alternativas curriculares para esse nível deve considerar que a escola “pode contribuir para a mudança se desempenhar seu papel de ensinar criticamente, fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania.” (KRAMER, 2002, p.13)

No contexto das decisões curriculares, ou ainda, das opções políticas que norteiam o desenvolvimento de propostas para a Educação Infantil, embora algumas legislações<sup>2</sup> tenham incentivado práticas que buscam a valorização da criança dessa faixa etária, de uma maneira geral não ocorreram grandes mudanças na área.

Os debates sobre o tema trazem à tona diversos elementos que estão presentes em todas as discussões que remetem às políticas educacionais no Brasil, entre eles: o caráter assistencialista, as questões de financiamento, as propostas formuladas nos gabinetes e que na maioria das vezes não refletem a realidade educacional em que vivemos e a qualidade da educação ofertada. Porém na Educação Infantil esses elementos se agravam dado o histórico da mesma e a priorização de outros níveis de ensino, mais especificamente o Ensino Fundamental que acaba concentrando a maior porcentagem de recursos.

Na busca pelo seu espaço junto às políticas públicas, a Educação Infantil constantemente se depara com a questão da validação de sua ação educativa. Surge então o conceito de qualidade que é utilizado para avaliar se a Educação Infantil pode

---

<sup>2</sup> Destacamos as seguintes: Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CEB 022/98) e Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 10.172/01).

ser considerada no mesmo patamar do Ensino Fundamental, por exemplo, que pode ser avaliado dentro de um certo grupo de critérios (que no momento não nos cabe averiguar de que forma se integram ou não, no decorrer do processo de avaliação realizado).

Como já foi discutido, o currículo precisa ser considerado um processo contínuo que demanda uma reflexão cuidadosa a respeito das concepções que nele estão presentes. A questão curricular encontra-se inclusive entre as condições consideradas necessárias para que o atendimento à infância seja de qualidade, embora se reconheça que o conceito de qualidade seja bastante relativo. A esse respeito Peter MOSS (2005, p.23) afirma que “o conceito de qualidade corporifica os valores e crenças da modernidade e tem um significado muito específico”.

Ainda na conceitualização do termo qualidade, são apresentados por Miguel ZABALZA (1998, p.31) três critérios para se estabelecer a lógica para a avaliação da qualidade no âmbito da Educação Infantil:

- a) os valores – que são esperados de determinada instituição;
- b) a efetividade – vinculada aos resultados obtidos numa perspectiva mais ampla de visão globalizada do que a Educação Infantil representa nas discussões mais recentes;
- c) a satisfação pessoal – entendida no âmbito da “qualidade de vida” de toda a comunidade escolar.

Em linhas gerais, os critérios acima citados devem estar associados dentro do conceito de qualidade, sendo assim “a qualidade da escola surge como fruto do aparecimento concomitante de diferentes condições” (ZABALZA, 1998, p.37) analisadas sob a luz da subjetividade já que o fator humano é elemento essencial das práticas educativas.

Se por um lado a questão da qualidade pode ser um tanto quanto perigosa para uma ação transformadora da educação por estar determinada por critérios e motivações da classe dominante, por outro, fornece mesmo que de forma parcial, uma visão mais

apurada dos elementos que constituem o cotidiano escolar e uma possibilidade de reflexão sobre o mesmo.

A delimitação de critérios para analisar a qualidade da Educação Infantil é um pressuposto para a valorização do trabalho por ela desenvolvido. Mais do que isso, ao serem elaborados critérios coerentes de avaliação que tenham intenções transformadoras, os mesmos atuarão diretamente sobre os níveis de decisão curricular possibilitando o surgimento de novas propostas e de compromissos mais claros para com a educação das crianças pequenas.

Durante muito tempo a Educação Infantil foi considerada uma prévia do Ensino Fundamental – basta lembrarmos de uma de suas nomenclaturas, a Pré-Escola - mas, por meio de reflexões sobre sua qualidade, de um currículo próprio para esse nível de ensino e da consideração da sua trajetória poderão surgir alternativas curriculares que a promovam para um patamar com identidade própria.

Mas ter sua identidade evidenciada na sociedade e nas propostas educacionais por ela elaboradas no âmbito das políticas públicas não pode constituir mais um motivo para o distanciamento e a segregação da Educação Infantil.

O princípio da continuidade não pode se perder de vista, pois ao mesmo tempo em que se procura desenvolver um currículo que perceba e valorize a criança no momento presente, deve-se compreender que as suas aprendizagens se estenderão no decorrer de diversas etapas de escolarização. Por esta ótica o projeto de educação de uma sociedade, embora deva reconhecer as especificidades de cada etapa da vida humana, precisa entrelaçar essas etapas em torno de uma mesma intencionalidade.

Ao ser considerada um dos níveis da Educação Básica a educação voltada às crianças de 0 a 6 anos deu mais um passo na busca pela sua valorização e ao mesmo tempo buscou a integração e a continuidade com os demais níveis educativos, em especial as séries iniciais do Ensino Fundamental. Haja vista a mudança prevista na LDB e no Plano Nacional de Educação, de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, ocorrendo a partir da incorporação de um segmento etário que anteriormente pertencia à Educação Infantil.

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental pode ser uma alternativa interessante para questões como o acesso ao conhecimento e a continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, desde que não consista simplesmente na matrícula das crianças dessa idade no Ensino Fundamental para aumentar os números presentes nas estatísticas a serem apresentadas a organismos internacionais, como o Banco Mundial<sup>3</sup>, por exemplo. Pois as políticas promovidas por esse tipo de organização tornam a valorização dos quocientes quantitativos um fator extremamente relevante para a liberação de recursos financeiros e desenvolvimento de projetos voltados para a educação.

Mais do que ampliar o alcance do financiamento, quando na realidade o mais apropriado seria a superação do modelo compensatório de atendimento à primeira infância, é preciso refletir sobre de que maneira essa inclusão acontecerá, que pressupostos curriculares serão delineados, que concepções serão valorizadas e que paradigmas serão superados em nome do respeito a essas crianças.

Diante dessa necessidade, são abordadas no capítulo seguinte, algumas reflexões motivadas pela inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental ampliado para nove anos.

---

<sup>3</sup> Diversas orientações do Banco Mundial a respeito de políticas educacionais foram acatadas no decorrer da elaboração de diversos documentos oficiais, como a LDB. Por efeito dessas propostas, o Ensino Fundamental passou a ser a prioridade dos investimentos em educação.

## 5 A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo dos diversos debates realizados sobre a educação no país, tanto no âmbito da sociedade civil como no discurso e nas políticas educacionais da União, nota-se a constante preocupação com o tempo de escolarização mínimo para o sujeito. A legislação atualmente em vigor não abandona essa preocupação, e a retoma por meio da proposta de ampliação do Ensino Fundamental, de acordo com estudos do MEC (2004, p.14):

Constata-se um interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia 4 anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº. 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE.” (MEC, 2004, p.14)

Fúlvia ROSEMBERG, citada por Maria Malta CAMPOS (2005, p.31) anuncia que a “incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental é uma tendência presente em todo o país: entre 1995 e 1999, a porcentagem das crianças de 6 anos matriculadas no ensino fundamental, dentre as escolarizadas, passou de 19,7 a 22,3 ...”. Essa tendência se caracterizou pela inserção das crianças de 6 anos diretamente no sistema de ensino obrigatório de 8 anos, sem que fosse levada em consideração a necessidade de uma adequação da proposta a fim de que fossem respeitadas as especificidades dessa faixa etária.

Essa tendência transformada em política governamental, em linhas gerais, consiste em incluir as crianças de seis anos de idade no campo da escolarização obrigatória que por sua vez passará a ser de 9 anos. Essa proposta se justifica pela intenção de aumentar as condições de distribuição e acesso ao saber sistematizado para uma faixa da população com menor poder aquisitivo, proporcionando assim o alcance de um maior nível de escolaridade.

Amparados também por estudos de rendimento escolar, os documentos oficiais que tratam do assunto reforçam a necessidade dessa inclusão reconhecendo que

um “... fator importante para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos.” (MEC, 2006, p.3)

Porém, se a ampliação do tempo de escolaridade, no âmbito da educação brasileira, já foi realizada em períodos históricos anteriores e não se efetivou como garantia de qualidade educativa e acesso da população ao conhecimento valorizado socialmente, o que leva a pensar que a ampliação para nove anos de educação obrigatória poderá superar as desigualdades de acesso e distribuição do conhecimento?

A resposta para essa questão é bastante complexa. O sucesso dessa proposta só acontecerá se nela estiver encerrada uma concepção transformadora, que servirá de bússola para que a ampliação corresponda realmente a melhorias concretas nas condições educativas da população.

O trabalho consciente e responsável a ser realizado com as crianças de 6 anos, que até eram contempladas na esfera da Educação Infantil, também deve dar o tom das discussões. Essa ampliação, portanto, exigirá diversas mudanças, tanto políticas quanto administrativas e ainda mais, determinará mudanças de cunho pedagógico.

No campo dos debates e estudos promovidos pela União, foram apresentados pelo Ministério da Educação dois documentos oficiais<sup>4</sup>: um contendo orientações gerais e outro mais específico, abordando reflexões a respeito do trabalho pedagógico que deverá ser realizado com essa criança de seis anos presente no Ensino Fundamental de nove anos.

Sendo assim, pelo menos no plano da prescrição, a ampliação do Ensino Fundamental incentivará não uma reorganização curricular, mas um processo de reorientação curricular. Motivando a criação de uma proposta de ampliação que presume mudanças nos tempos, nos espaços, no currículo e nos programas da escola de Ensino Fundamental para atender a criança de seis anos. Fechando as portas para a

---

<sup>4</sup> Os documentos citados são os seguintes: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais e Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, dos anos de 2004 e 2006, respectivamente.

possibilidade de simples promoção da criança para o que corresponderia à primeira série do Ensino Fundamental de oito anos de duração.

Convém destacar que as experiências pedagógicas positivas nascidas e desenvolvidas na Educação Infantil são referenciais ricos para a produção de uma nova proposta. Essas reflexões sobre os processos pedagógicos que ocorrem na Educação Infantil e como os mesmos se configuram serão importantes para o aprimoramento e a complementação da proposta a ser elaborada. Pois além das diversas matrizes que estuda e das alternativas que cria, inclui em suas ações pedagógicas a criança de seis anos, que a partir de agora fará parte do Ensino Fundamental.

Nos documentos oficiais sobre a ampliação do Ensino Fundamental essa contribuição é aparente na alusão às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil por estas fornecerem “elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil”. (MEC, 2004, p.15)

A reflexão sobre a infância e sua diversidade e a contextualização da mesma no tempo presente, a especificidade da criança compreendida na faixa etária dos 6 anos, sua experiência de mundo por meio da brincadeira, as diversas linguagens que por ela são utilizadas em seu cotidiano, sua forma de aprender e como a avaliamos etc, devem ser considerados na construção de um projeto adequado, ou mais de que isso, na efetivação de um currículo crítico que reconheça a criança como sujeito social, participativo e transformador da realidade.

Buscando explicitar, ainda que de forma resumida, como os elementos discutidos por profissionais e pesquisadores da Educação Infantil podem colaborar com a reorientação curricular do Ensino Fundamental, discussão se iniciará a partir de uma afirmação de Maria Lúcia A. MACHADO (1991, p.62) sobre o espaço escolar: “A forma como está organizado, como se apresenta e o uso que dele é feito indicam até que ponto as prioridades do ‘discurso’ se concretizam na prática”, essa idéia pode ser estendida a todos os elementos que serão discutidos na seqüência.

Na tradição escolar, muitos dos procedimentos adotados na utilização de tempo e espaço são caracterizados por uma lógica fabril, nessa lógica o tempo é um bem

precioso e deve ser aproveitado ao máximo em nome da produção. Na escola essa 'eficiência' acaba caracterizando-se por uma divisão de tempo considerada incoerente.

Ao estar agregada a um currículo dividido por disciplinas, e escola organiza seu cotidiano de uma forma que acaba segmentando o trabalho de tal maneira que o educando não consegue se inserir no processo de ensino-aprendizagem de forma autônoma, tornando o processo maçante e sem continuidade.

Embora a Educação Infantil tenha muito de sua estruturação espaço-temporal inspirada na forma com que o Ensino Fundamental está organizado, pode-se notar uma certa preocupação com a flexibilidade do cotidiano escolar das crianças de 0 a 6 anos.

Reflexões sobre o cotidiano da criança, o tempo e o espaço são constantes na pauta das discussões teóricas e pesquisas realizadas. Geralmente essas pesquisas estão acompanhadas de reflexões sobre a ação docente numa perspectiva de mudanças do contexto educativo. A concepção de tempo e espaço presente adquire um caráter mais complexo e próprio da criança e para a criança. A ação do professor por sua vez, ficará vinculada à função de mediar, interagir, incentivar, observar e oportunizar explorações e modificações independentes por parte da criança, nesse espaço-tempo.

Em seu estudo mais recente, sobre o tempo e a rotina escolar, Maria Carmem Silveira BARBOSA (2006, p.143) evidencia que:

A princípio, pode-se afirmar que ela gira em torno de duas temáticas básicas, que podem ser vistas como concomitantes e complementares: por um lado, a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção, e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, suas características, etc. Assim a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sociocultural.

Esse olhar sobre a utilização do espaço pelo educando se faz presente no âmbito da Educação Infantil, neste nível o espaço assim como o tempo, não podem ser considerados apenas meios, são também os fins de uma determinada situação de ensino-aprendizagem.

Espaços que realmente considerem a criança em sua plenitude devem considerar sua bagagem cultural, apresentar elementos sociais como forma de novas

apropriações e descobertas; não como alienação ou favorecimento de ideologias dominantes.

Os espaços e tempos devem ser significativos, motivados pelas experiências das crianças com o saber sistematizado em conjunto com suas vivências espontâneas na comunidade.

O espaço e o tempo escolar correspondem a partes de um contexto construído socialmente, que por sua vez é experimentado pela criança. Sob esse ponto de vista, o cotidiano infantil deve ser evidenciado por meio da ação das crianças, numa perspectiva de compreensão, transformação e reflexão contínua sobre sua participação no espaço, no tempo, no processo ensino-aprendizagem e na sociedade.

Na mesma perspectiva, o brincar em suas diversas modalidades pode ser considerado como a expressão mais clara da ação realizada pela criança de 6 anos na tentativa de conhecer e se apropriar do mundo ao seu redor. Nos contatos por meio da brincadeira é que vão sendo coletadas as mais diversas informações e vão sendo elaboradas e reelaboradas as mais diferentes aprendizagens.

Que o brincar tem grande importância na Educação Infantil já se sabe. Todavia, é preciso ter em mente que o brincar mais do que uma ação inata na criança é um elemento sociocultural que atua diretamente nas formas de apreensão e compreensão do mundo e do conhecimento que este contém.

Nos documentos que têm orientado as discussões das escolas a respeito da inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, o brincar ganhou especial destaque. Afirmações presentes nos documentos do MEC (2006, p.23-27) como: “o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagens; “os processos de desenvolvimento e de aprendizagens envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos” e ainda, “brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano”, reforçam essa tendência.

Cabe ainda destacar a diferença entre o brincar da criança em outros ambientes nos quais vive e na escola. Sobre isso Janet R. MOYLES (2002, p.181) nos diz que:

O brincar na escola é e deve ser muito diferente do brincar em casa: os pais têm direito de querer isso, e a variedade e o interesse deve ser mantidos para as crianças em ambos os ambientes. O brincar abrange todo o desenvolvimento de uma criança nessas duas circunstâncias, se for adequadamente compreendido e oportunizado em ambas. O brincar inevitavelmente terá um registro e uma adequação diferentes nessas duas situações, como terá em outros episódios lúdicos (por exemplo, na rua ou no parque com outras crianças). Na escola o brincar pode ser exploratório livre ou dirigido: o essencial é que ele faça a criança avançar do ponto em que está no momento em sua aprendizagem, criando condições para a ampliação e revisão de seus conhecimentos (aprendizagem por tentativa e erro).

Em outras palavras, adotando a perspectiva de que o brincar nas mais diversas situações em que se realiza propicia avanços no desenvolvimento da criança e mais do que isso serve de instrumento para a inserção e compreensão do mundo, nas palavras de MOYLES (2002, p.181) “as crianças brincam para encontrar a realidade”, fica clara a necessidade de que a brincadeira deve ter um espaço privilegiado na instituição escolar.

Porém é preciso estar atento para a maneira como a brincadeira estará inserida no contexto escolar, pois a mesma pode perder seu significado real se for utilizada para justificar o trabalho com um determinado conteúdo, por exemplo.

O brincar e o lúdico embora derivem do mesmo princípio, precisam estar diferenciados com clareza nas atividades pedagógicas. No âmbito escola, percebe-se o uso do lúdico como uma ferramenta utilizada no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos pertencentes às mais diversas áreas. De fato, a ludicidade constitui um fator importante na aprendizagem e deve estar presente no cotidiano escolar para auxiliar em uma das funções da escola que é a de transmissão do saber sistematizado. Essa função, porém, não pode ser confundida e nem pode adulterar o caráter original do brincar que é o de experiência cultural, de relação do sujeito com o mundo social e com a sua subjetividade<sup>5</sup>.

O brincar, para a criança é ao mesmo tempo experiência e expressão. Constitui-se como experiência ao trazer elementos do mundo que a cerca para que ela possa, dentro de sua compreensão, assimilar, adaptar-se e modificar esse mundo. E adquire caráter

---

<sup>5</sup> Essa idéia é reforçada pela compreensão de que o sujeito, ao se encontrar inserido no mundo, procura identificar-se com seu grupo social, perceber as relações que estabelece nesse ambiente e ao mesmo tempo perceber-se como ser único que pode transformar seu espaço social e individual.

de expressão, uma vez que a criança não assimila de forma passiva a cultura, os valores e a realidade social na qual se encontra, mas os exterioriza de acordo com a sua individualidade e nas relações com os demais sujeitos com base em sua interpretação do mundo.

Em suas orientações, o MEC apresenta o brincar em relação direta com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos. Saliendo o brincar como um direito, a sugestão dada é de que este seja incorporado ao cotidiano escolar das crianças, ganhando ainda mais força a partir da inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental.

Assinala-se a importância de elementos como o tempo, o espaço e o brincar como expressões tanto do mundo social no qual a criança vive quanto da própria criança ao estabelecer relações com esse mundo.

A interdependência desses elementos e as situações de ensino-aprendizagem que se associam a eles, condicionam a temática voltada ao saber sistematizado presente na escola e por ela transmitido.

No âmbito da Educação Infantil esse saber pode ser organizado em dois eixos principais, conforme nos sugere o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); são eles: a Formação pessoal e social e o Conhecimento de Mundo. Esses eixos estão por sua vez, subdivididos respectivamente em Identidade e Autonomia e em Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Música, Artes Visuais, Matemática e, Natureza e Sociedade.

A divisão por eixos, não constitui uma separação dos conteúdos na prática cotidiana; na realidade expressam a necessidade do adulto de planificar e sistematizar a sua própria ação pedagógica, Maria Teresa ESTEBAN (1991, p.76) reforça essa idéia afirmando que: “Ao adotarmos algum tipo de divisão, é preciso estar claro que fazemos em função da **nostra** [sem grifo no original] organização”.

Embora ainda exista uma tendência na Educação Infantil em adotar o sistema de separação por disciplinas, presente no Ensino Fundamental, para ordenar os conteúdos que serão trabalhados. Diversas alternativas que correspondem diretamente a uma

visão crítica do currículo e de seu desenvolvimento apontam para a indissociabilidade do conhecimento.

No processo de ensino-aprendizagem, realizado na perspectiva da Educação Infantil, essa relação com as diversas áreas do conhecimento acaba se diferenciando da postura adotada no Ensino Fundamental. Ao invés de reproduzir um sistema que segmenta o conhecimento e que não estabelece articulação entre os temas, percebemos no discurso da Educação Infantil uma valorização do caráter complementar existente entre as áreas do conhecimento. O estabelecimento de um elo entre os saberes presentes nas diversas áreas oferece, nessa perspectiva, uma alternativa interessante para as escolas que estão comprometidas com o caráter transformador da educação.

Com a intenção de modificar as estruturas educativas presentes no ensino obrigatório, a proposta oficial avança ainda mais nesse campo. Estabelecendo que essas áreas devem ser consideradas como linguagens, que permitam que a criança ao lidar com um determinado conhecimento, possa construir pontes com outras aprendizagens, manifestando-se com base em suas próprias interpretações e percepções, nas relações com os outros e com o mundo.

Os conteúdos explorados no decorrer dessas práticas educativas devem então, ser considerados como meios para que se atinjam objetivos significativos para o grupo e para cada uma das crianças envolvidas em uma situação pedagógica. Compreendendo assim que “cada atividade traz a possibilidade de novas aprendizagens e provoca novos desenvolvimentos” (Regina Leite GARCIA, 1991, p.17)

Se cada prática realizada dá origem a um desdobramento de novas ações e conseqüentemente, novas aprendizagens, a avaliação não pode desconsiderar esse princípio.

A esse respeito Jussara HOFFMANN (2000, p.14) nos diz:

É preciso, portanto, re-significar a avaliação em educação infantil como acompanhamento e oportunização ao desenvolvimento máximo possível de cada criança, assegurando alguns privilégios próprios dessa instância educativa, tais como o não atrelamento ao controle burocrático do sistema oficial de ensino em termos de avaliação, e a autonomia em relação à estrutura curricular.

Ao expressar sua preocupação relacionada aos aspectos do Ensino Fundamental que eram muitas vezes refletidos nas práticas da Educação Infantil, a autora dá seqüência ao debate incentivando que seja feito o caminho inverso, ao sugerir que os princípios expressos na concepção de avaliação da Educação Infantil fossem adotados por todo o sistema educativo.

Anos mais tarde, a sugestão de HOFFMANN parece ter sido aceita. Os termos analisados e utilizados para a orientação da reestruturação do Ensino Fundamental, derivam diretamente de debates envolvendo as contribuições dadas pelas experiências desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil.

Diversas são as experiências em termos de avaliação das crianças, variando desde aquelas que reproduzem o modelo classificatório até as que são determinadas por concepções avançadas de criança e de infância. A proposta para a avaliação das crianças da Educação Infantil e ainda, da criança que será incluída no 1º. ano do Ensino Fundamental de 9 anos está mais próxima do segundo tipo de experiência avaliativa.

Todavia, o fato de evitar os objetivos voltados à classificação e à promoção não garante uma avaliação que considere o processo e não o resultado final de uma situação de ensino-aprendizagem. A avaliação em uma articulação direta com os propósitos de autonomia do sujeito torna-se coerente ao considerar os processos de elaboração e reelaboração realizados pela criança durante suas relações com o mundo e com o conhecimento.

É por meio da avaliação dos processos e das intenções educativas que as escolas podem traçar novos caminhos, preparar outras estratégias, possibilitar a diminuição das desigualdades perante o conhecimento valorizado pela sociedade e aquele conhecimento presente no cotidiano dessa mesma sociedade. A quantidade de informações transmitidas pela escola cede lugar à qualidade da relação que o sujeito estabelece entre esse saber e suas próprias interpretações e experiências fora dos muros da escola.

Na prática cotidiana da escola a avaliação deve considerar o individual e o coletivo, este último na perspectiva das interações com outras crianças e com o próprio

professor. Reconhecendo assim, o desenvolvimento da criança longe das determinações estanques, em um processo de ampliação constante de suas relações consigo mesma, com outros indivíduos e com o ambiente.

Na escola, as fronteiras que a criança vai expandindo em suas interações com o saber historicamente construído e validado – oportunizado, de preferência, nas mais diversas formas e linguagens – representam possibilidades reais de avaliação de suas aprendizagens.

Para isso, é necessário também um adulto-professor diferente, capaz de proporcionar as condições adequadas para um desenvolvimento infantil autônomo: não somente em relação à reconstrução, pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para a criação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação, do conhecimento espontâneo. (FARIA, 2002, p.213)

O papel do professor será o de captar onde estão essas fronteiras para então traduzir em ações planejadas os conhecimentos de que a criança demanda para expandi-las. Esse trabalho com certeza não é fácil e está carregado de subjetividade, pois “a ação avaliativa é a própria mediação entre a criança, a realidade e o espaço institucional, onde está inserido o educador com suas impressões de mundo, suas concepções a respeito das crianças, seu entendimento do papel da creche ou pré-escola.” (HOFFMANN, 2000, p.16)

Para que a avaliação realizada pelo professor assuma um caráter transformador, é necessário um entendimento profundo a respeito das especificidades da criança, de suas condições de vida, do acervo cultural da classe da qual ela faz parte, etc; aliados a um suporte teórico crítico que valorize a postura de um educador reflexivo e consciente da dinâmica curricular.

As ponderações a respeito do espaço e do tempo escolar, do brincar, das linguagens, do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação, esboçados nesse capítulo de forma sucinta, representam alguns dos princípios que norteiam as práticas desenvolvidas na Educação Infantil.

Por ocasião da inclusão das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, esses temas tornaram-se verdadeiros campos de negociação entre os envolvidos no processo de elaboração de uma nova proposta para o ensino obrigatório.

A questão referente ao mobiliário, por exemplo, se a especificidade dessa criança for considerada um pressuposto para o trabalho pedagógico, as mesas e as cadeiras presentes em sua sala de aula precisam ser adequadas ao seu tamanho. Nesse contexto, a escola precisará de verbas para poder se adequar, o que desencadeia uma gama de ações que se estendem além do nível micro.

Várias estratégias precisam ser traçadas, em busca de uma conformidade entre o discurso e as condições materiais para a concretização do mesmo. Essa conformidade, porém, não pode ser confundida com conformismo diante de uma realidade que se apresenta cada vez mais díspar nas diversas esferas da vida humana, inclusive na educação.

As mudanças na realidade social se efetuam a partir da formulação de propostas concretas que viabilizam a participação crítica dos sujeitos inseridos nessa sociedade desigual em torno de objetivos transformadores.

Espera-se que as contribuições oferecidas pela Educação Infantil tenham força suficiente para garantir que os direitos e as especificidades da criança de 6 anos sejam respeitados e que o Ensino Fundamental possa desenvolver, em seu projeto curricular, mecanismos que se adaptem a essa criança e não o contrário.

## 6 CONCLUSÃO

Para compreender as diversas questões discutidas no decorrer do estudo é preciso ter em mente o contexto em que estas se configuram. As mudanças na legislação educacional brasileira, a partir da ampliação do tempo de duração do Ensino Fundamental e da conseqüente inclusão da criança de 6 anos na educação obrigatória geraram muitas expectativas a respeito das estratégias a serem desenvolvidas para concretizar essas mudanças.

Essas estratégias podem ser expressas em dois movimentos: reorganização ou reorientação curricular. Ambos encerram em si mecanismos para a promoção de mudanças no campo educativo, porém o tipo de mudanças que deverão promover é distinto.

Um movimento de reorganização curricular, no qual a concepção de currículo se resume a uma listagem de conhecimentos previamente determinados por um grupo hegemônico promoverá mudanças superficiais. Como já acontecia anteriormente<sup>6</sup>, a matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental constituirá apenas mais uma prática burocratizada na escola.

De fato, a reorganização do currículo do Ensino Fundamental será de cunho mais reprodutivista que transformador. Nenhum paradigma é quebrado, as bases do currículo permanecem inalteradas e se engendram cada vez mais nas práticas escolares. A escola reprodutivista encontra sua perpetuação, em meio a concepções que não auxiliam na autonomia e na participação consciente do sujeito na sociedade. Restando então à criança, se adaptar a essa escola, que ignora suas especificidades. Uma escola que já não diz nada nem mesmo às crianças das etapas posteriores, falará menos ainda ao universo dessa criança.

Procurando superar essa situação e evitar que ela seja antecipada ainda mais com a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, os documentos de orientação preparados pelo Governo para a inclusão dessa faixa etária apontam a necessidade de uma adaptação da escola aos sujeitos reais que fazem parte da

---

<sup>6</sup> Vide CAMPOS, 2005, p.31, citada na p. 29 do presente trabalho.

comunidade escolar. As características culturais, socioeconômicas, os valores, os sentimentos, as relações, etc não podem mais ser ignoradas pela escola na sua prática educativa.

Na contramão do movimento de reorganização está, aquele que provavelmente é tencionado por aqueles que acreditam que um projeto transformador é possível, que é o movimento de reorientação curricular.

Percebe-se que, pelo menos no discurso apresentado nas orientações oficiais dadas para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, a reorientação é o tipo de mobilização que se espera no processo de construção de uma nova proposta curricular.

Nesses termos se configuram as contribuições que o currículo da Educação Infantil pode oferecer para que se tracem novos caminhos para a concretização de mudanças no campo educacional. Sua importância é assinalada não somente por ter um olhar mais experiente a respeito da faixa etária dos seis anos de idade, mas por ser um campo fértil para a reflexão e a realização de projetos alternativos.

Assim como a criança que, ao interagir com o mundo que a cerca e com o conhecimento, expande suas fronteiras também a Educação Infantil, na problematização de seu cotidiano e na construção de sua identidade elabora e reelabora princípios que podem contribuir muito para a mudança de rumo da educação nacional.

A proposta a ser construída para o Ensino Fundamental embora esteja focada nele, para desenvolver mecanismos que incentivem a transformação concreta da realidade social que hoje vivemos, deve abranger a totalidade do sistema educacional.

O processo de reorientação curricular, para mudar o sentido que a educação brasileira tem seguido, deverá questionar as bases da própria sociedade em que se realiza. Não se trata mais de garantir para todos as condições mínimas de acesso e apropriação do conhecimento, na realidade, a ação de reorientação vai muito mais além, ao valorizar as diferenças entre os sujeitos e os grupos sociais em que vivem como pontos de partida para a construção de um projeto que não aumente ainda mais a distância entre as classes e suas respectivas culturas.

Uma mudança na orientação curricular, mesmo que esta esteja revestida de propósitos fundamentados em diálogos críticos com a realidade e que tenha intenções que procurem superar as diferenças sociais, muitas vezes não consegue carregar consigo a prática almejada. O currículo para traduzir essa mudança, precisa ser vivido e questionado diariamente, no cotidiano escolar, na comunidade, na sociedade etc.

Mas é importante compreender que o fato de sempre surgirem novos problemas para serem refletidos e solucionados não corresponde necessariamente a algo negativo. Empréstimo de SANTOMÉ (2003, p.209) a idéia de “currículo otimista” para afirmar que embora os problemas sejam diversos e consideravelmente complexos, diversas são também as oportunidades de mudança quando a educação assume uma intencionalidade comprometida com a formação de sujeitos críticos e transformadores de suas realidades.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação gerais**. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2006.

BOURDIEU, P. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. Traduzido por: Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, cap.2.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de: vários autores. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BUJES, M. I. “Escola Infantil pra que te quero”. IN: CRAIDY, C. & KAERCHER, G. E. (orgs.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13 – 22.

CAMPOS, M. M. “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**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27 – 34.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRAIDY, C. & KAERCHER, G. E. (orgs.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Traduzido por: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTEBAN, M. T. “Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?” In: GARCIA, R. L. (org.) **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993, p.21- 36.

FARIA, A. L. G. de & PALHARES, M. S, (orgs.) **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Campinas/SP: Autores Associados – Fea/UNICAMP; São Carlos: Editora UFSCar, Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999, p.51-65.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: as bases sociológicas e epistemológicas do conhecimento escolar**. Traduzido por: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. In: **Congresso Internacional Co-educação de Gerações**. SESC, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias>

GARCIA, R. L. (org.) **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Trangressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAMER, S. “Propostas pedagógicas e curriculares: subsídios para uma leitura crítica.” IN: **Revista Educação e Sociedade**, Ano XVIII, n.60, dezembro, 1997.

\_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr, M. “Educação Infantil e Currículo”. In: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Campinas/SP: Autores Associados – Fea/UNICAMP; São Carlos: Editora UFSCar, Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999, p.51-65.

MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

- \_\_\_\_\_. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MOSS, P. “Para além do problema com qualidade”. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.17 – 26.
- MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Tradução de: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.
- ROCHA, E. A. C. **A Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Campinas, 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível na World Wid Web: <http://www.ced.ufsc.br/%7Enee0a6/teses.html>
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução de: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Tradução de: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 4. ed. rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SILVA, T. T. da. “Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin”. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro, 2000, p. 71 – 78.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução de: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## DOCUMENTOS E OBRAS CONSULTADOS

- ARRIBAS, T. L. (et al.) **Educação infantil : desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Traduzido por: Fátima Murad. 5 ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução de: Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vls. 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CERIZARA, A. B. **A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo sócio-cultural**. Caderno CEDES, n. 35, 1995. Disponível na World Wide Web: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anabea.html#artigo>
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEHEINZELIN, M. **A fome coma vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- GARCIA, R. L. & LEITE Filho, A. (orgs.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HORN, M. G. S. **Sabores, Cores, sons e aromas: a organização dos espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, S. ; LEITE, M. I. F. P. (orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate**. 24<sup>a</sup>. Reunião da Anped, GT7 – Educação Infantil, Out, 2001. Disponível na World Wide Web :< <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak.PDF>.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Parecer n. CEB 022/98.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, n. 10.172, de 10 de janeiro de 2001.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4.ed, São Paulo: Cortez, 2003.