

CURRÍCULO E INFÂNCIA: O QUE QUEREM (PARA) AS CRIANÇAS?

CURRICULO AND CHILDHOOD: WHAT IS WANTED FOR CHILDREN OR WHAT CHILDRENS WANT?

CURRICULO E INFANCIA: ¿QUÉ QUIEREN (PARA) LOS NIÑOS?

**Cristiane Gomes de Oliveira*

***Maria Clara de Lima Santiago Camões*

RESUMO: A compreensão de currículo como produção cultural e da escola como contexto local onde os sentidos são negociados, evidencia a escola como espaço de produção de discursos políticos. Assumimos neste trabalho, uma perspectiva discursiva trazendo Bhabha e Bakhtin como nossos principais interlocutores para discutirmos o currículo, argumentando em favor de uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos. Aportadas no pensamento pós-estrutural, problematizamos a produção curricular na Educação Infantil, refutando identidades fixadas e propostas universalistas ou polarizadas. Finalizamos o artigo apontando para a subversão da lógica escolar da previsibilidade em direção à experiência da infância, refletindo sobre o papel das crianças na elaboração de sentidos e contornos que vão dando às práticas.

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

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Avanços e desafios. Essas duas palavras, imbricadas, apontam para a ambigüidade que configura a complexidade dos estudos e ações nas políticas públicas para o campo da Educação Infantil (EI) no cenário brasileiro. O reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica (EB), (BRASIL, 1996) - compõe a trajetória de transformações em um campo carregado de especificidades, que tanto integra quanto confronta um processo de consolidação de seu reconhecimento como parte do sistema educacional brasileiro, disputando uma construção identitária que garanta os avanços dos sentidos atribuídos às peculiaridades do atendimento à primeira infância.

* Doutoranda em Educação no PROPED/UERJ e mestre em Educação Brasileira pela PUC-RIO. Pedagoga graduada pela UERJ, com especialização em Orientação Educacional e Supervisão da Educação (UERJ), em Psicopedagogia (UFRJ/Mex) e em Educação Infantil (PUC-RIO). Atualmente é Coordenadora Setorial da Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II e Professora Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ – Departamento de Ensino Fundamental). E-mail: cristwin2@yahoo.com.br.

** Doutoranda em Educação no PROPED/UERJ e mestre em Educação pela UNIRIO. Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio. Atualmente é Orientadora Pedagógica da Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II. Ocupou cargos de Professor Regente de Ensino Fundamental e Educação Infantil e as funções de Coordenadora Pedagógica e Diretora Adjunta, ligados à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. E-mail: m_cscamoes@hotmail.com.

No contexto das políticas públicas nacionais, uma série de apontamentos legais efetivam ações sob a égide de desenvolvimento da educação nacional. Ao longo das últimas décadas, e paralelamente a essas ações, são desenvolvidos estudos acadêmicos cujas pesquisas se dedicaram a analisar como “os governos aprimoram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos [...]” (MACEDO, FRANGELLA, 2016, p.15).

Tais estudos problematizam, entre outras questões: os discursos de universalização do acesso ao ensino/escolarização como garantia do direito à educação (de qualidade) para todos; programas e ações de centralização curricular e seus impactos em diferentes segmentos do ensino; ações e pesquisas de avaliação em larga escala nos diversos níveis de ensino utilizados como indicadores de qualidade da educação; e a relação entre economia e EI traduzida em políticas públicas de escolarização da infância, desenvolvidas em âmbito nacional e por orientação de organizações internacionais –Plano de desenvolvimento Nacional (PNE), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - evidenciando disputas de poder por um discurso hegemônico de temáticas inconclusas no campo do currículo. Os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Programa Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil (PB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), testagens psicométricas (ASQ3) integrando políticas para o Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI) são alguns dos programas e estratégias governamentais apontadas por Carvalho (2016), Frangella (2016), Vieira, Côco (2016), Macedo, Frangella(2016), Menegão (2016).

Ao integrar a primeira etapa da EB, a EI passou a compor, de forma inaugural no âmbito legal, a rede temática e a agenda de discussão em torno do currículo. Amparados por diretrizes e documentos orientadores que demarcam as especificidades de concepções, objetivos e práticas da educação na primeira infância, (BRASIL, 1998, 1999, 2009a, 2009b) discursos em torno da EI têm promovido indagações, confrontado e delineado encaminhamentos políticos, tensionando, negociando e ressignificando conceitos na arena de disputa político-educacional.

Este estudo constitui, no cenário explicitado, um encontro do campo de pesquisa sobre políticas curriculares, com as experiências que nos atravessam, nos movem, nos impelem e nos interpelam, no campo de trabalho da EI em determinado contexto escolar, de busca de

identidade e produção curricular para oferta da primeira etapa da educação básica em uma escola da Rede Federal de ensino do Rio de Janeiro.

Para discutir a produção curricular na EI, partimos da compreensão de currículo como produção cultural e da escola como contexto local, onde sentidos são negociados. Considerando o macrocontexto de produção de políticas públicas para a EI, e a escola como espaço de produção de discursos políticos e, portanto, de produção curricular, refutamos a ideia de fixação de contextos macro e micro, de produção e implementação de um currículo. Argumentamos em favor da escola como espaço de produção de discursos políticos e as ações docentes e discentes como constitutivas de práticas pedagógicas. Analisar como uma política curricular proposta se articula na prática da escola, não significa dicotomizar ou fixar os contextos de produção curricular, mas situar a escola na circularidade dos contextos em suas conexões, observando os sentidos móveis, estancados provisoriamente no contexto local, negociados em disputa, o que inviabiliza fixações absolutas (FRANGELLA, 2015, p. 28). Assumimos, ancoradas na perspectiva Bakhtiniana (1992), que o sujeito se faz na enunciação, situando a linguagem na arena de disputas e negociações. Assim, ao discutirmos o currículo, argumentamos em favor de uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos.

O que aqui inquirimos traz a criança à centralidade nos contextos de produções de políticas curriculares da EI, e em práticas pedagógicas, que repelem a existência de uma estrutura fixa que determina discursos que posicionam a criança no lugar da subalternidade, a partir da articulação com estudos como os de Homi Bhabha (2011,2013), o que nos permite pensar em práticas descolonizadoras.

Se pensarmos a educação na figura binária e polarizada na relação colonizador/colonizado, abrimos espaço para problematizarmos o impacto das políticas curriculares nesta etapa da educação, refutando a identidade fixada da criança no lugar de subalternidade. Frangella (2016, p.70), ao analisar políticas de currículo, dá destaque “a ideia do direito à educação numa associação direta entre educação e escolarização e, daí, o entendimento da educação como aprendizagem”. Na visão da autora, essa concepção é reducionista, uma vez que traz à centralidade das políticas de currículo a ideia de conhecimento e a delimitação do que e como aprender. Argumenta que a aprendizagem por si só não assegura a dimensão da educação como direito humano.

Entendendo que a criança é um sujeito de direito e que o sujeito se constitui na enunciação, caminhamos na contramão da infância caracterizada em oposição à sabedoria, cabendo ao adulto a tarefa de ensinar a criança a crescer, a dizer, a ler, a escrever. Ao contrário

do que define a própria etimologia “*in-fans*”, a infância é, a primeira condição de linguagem. Embora inaugure a experiência com a linguagem, é preciso destacar sua existência dialógica não como mera produção sonora, mas no reconhecimento da criança como outro, que se desloca, negocia e nos desloca nessa relação. Bhabha (2011, p.96), argumenta que “a negociação é, acima de tudo, um discurso do desvelamento”, inquietude que aspira a “teia e trama da vida: discurso e ação, os atributos definidores da humanidade”, nos levando a enxergar a criança na sua condição humana.

Preocupada primeiramente com o desvelamento do sujeito humano *como agente*, a negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias. Se o gozo irrompe como uma experiência inefável, a negociação insiste na *necessidade da narrativa* “na qual os seres humanos se mostram uns aos outros [...] *qua homem* [...] uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode se abster e continuar a ser humano”⁵¹. [...] O domínio da negociação é o autodesvelamento na narrativa, *qua o humano*, como a condição primeira da vida cotidiana e comunitária.(BHABHA, 2011, p.97)

Ao deslocar a criança do lugar de subalternidade trazendo-a para a centralidade dos processos de produção curricular, defendemos que não se trata de colocar a criança como figura personificada entre polarizações dadas. Para além das contribuições do campo da sociologia nos estudos da infância, e avanços conquistados no reconhecimento da criança como sujeito histórico-cultural, trata-se de percebê-las neste trabalho, incitadas por estudos pós-coloniais, como diferença. Assumindo a identidade como construção híbrida, fluida, que constitui o sujeito (não objetificado) na relação de alteridade, cabe identificar a criança como outro que se constitui na enunciação da diferença, no espaço de negociações provisórias. Consideramos, portanto, que “é nesse espaço de enunciação da diferença que reside a possibilidade de intervenção, de abertura do terceiro espaço de enunciação que na cisão expõe a superação do binarismo [...]”. (FRANGELLA, 2015, p. 25).

Na observância sobre como as políticas públicas educacionais lançam sobre a EI demandas na produção curricular, e sobre que influências a LEI nº 12.796 de ampliação da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola (a partir dos 4 anos de idade) (BRASIL, 2013) assume neste processo, refletimos sobre as perspectivas e demandas que giram em torno da função educacional da EI na primeira etapa da EB, hibridizando sentidos e interesses na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado.

CONTEXTOS DE PRODUÇÕES CURRICULARES PARA A INFÂNCIA

Compondo o panorama das produções curriculares da EI no contexto da EB, destacamos, embasadas em Lopes (2006), como são analisadas as relações entre as instâncias macro e micro: ora dicotomizando-as e pensando uma autonomia de uma dessas instâncias diante da outra, ora estabelecendo relações causais imediatas entre elas. A falta de diálogo com instâncias micro e a descaracterização do caráter produtivo dessas instâncias, por vezes levam os estudos macro a mascararem a contingência. Com isso, as instâncias micro são interpretadas como homogêneas, ou porque essa homogeneidade é considerada a priori, ou porque a heterogeneidade é suposta como possível de ser reduzida a elementos simples e fundamentais. A tarefa e o desafio de pensar o currículo sugerem uma desconstrução de identidades fixas e estereotipadas, de desconstrução de hegemonias que impossibilitam questionamentos. Trata-se de um movimento político, que implica uma ação política.

Analisar a produção de políticas públicas e curriculares no contexto do Brasil considerando a qualidade e excelência da educação pública e, mais especificamente, na oferta da EI, não consiste, portanto, analisar em escala vertical os processos de elaboração/implantação/ coordenação e avaliação de resultados de programas e ações das políticas públicas. Tais práticas, estruturais, simplistas e reducionistas, tendem a dicotomizar, fixar e hierarquizar os contextos de produção curricular.

Ao traçar considerações sobre uma Base Nacional Comum, Macedo e Frangella (2016) consideram a importância de ouvir as diversas e distintas vozes contra ou a favor de currículos nacionais, problematizando discursos em defesa da melhoria da educação justificadas por um quadro de baixo nível da educação no Brasil e formação deficiente de professores:

No Brasil, como no exterior, esse “discurso da falta” é mitigado por pesquisas que mostram que muita coisa boa se faz no chão da escola. Embora com pouca visibilidade na grande mídia, as escolas desenvolvem uma série de experiências de formação muito exitosas, e aqui falamos de escolas públicas (ou não), e não de projetos “especiais” que passaram a ser propagandeados como a solução para as escolas ou, pelo menos, como as “boas ideias”. Será que essas experiências são compatíveis com uma Base Nacional Comum para o currículo? [...] Mais do que isso, julgamos necessário manter a pergunta, ampliando seus sentidos. O que preocupa muito de nós é se a ideia de que a base do currículo é um conjunto de conhecimentos (objetivos) a serem ensinados a todos é compatível com a proliferação de tais experiências. Corremos o risco de o professor deixar de ser educado para educar e passar a ser ensinado a ensinar? (MACEDO; FRANGELLA, 2016, p.15)

Ao destacar a relevância das questões postas pelas autoras refletindo sobre impactos de políticas curriculares no reconhecimento da escola e das práticas docentes como local e potências de produção do currículo, ampliamos nosso olhar, no conjunto dos desafios postos à

EI enquanto campo de conhecimento e primeira etapa da EB, para reconhecer e legitimar, no processo de produção curricular, o lugar que defendemos para a infância, escutando as crianças em suas diferentes formas de expressão, entre as múltiplas “vozes” que ecoam na disputa de sentidos para o currículo.

Situamos, nesse contexto, uma Instituição Pública Federal de Educação Básica do Rio de Janeiro, como local de produção curricular. Destacamos a elaboração de um projeto para credenciar a instituição junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e obter recursos através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública da Educação Infantil (PROINFÂNCIA). A ação antecedeu a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola a partir dos 4 anos de idade em 2016.

Problematizamos a obrigatoriedade, instituída a partir da Lei 12.796 (BRASIL, 2013), propondo a seguinte reflexão: Teria ela como justificativa o sucesso escolar? Destacamos, neste movimento, o projeto de criação da EI na instituição em questão, que trazia em sua essência o impacto desta etapa da educação no desenvolvimento das crianças, apontando a iniciativa de oferta da primeira etapa da Educação Básica como possibilidade de garantia de formação adequada que possibilitasse tirar a população da estagnação.

É sabido que a Educação Infantil tem importante impacto no desenvolvimento de crianças. Portanto, políticas educacionais com foco na garantia de acesso à Educação Infantil de crianças menores de seis anos, principalmente daquelas oriundas de famílias ou comunidades economicamente menos favorecidas, é um compromisso para que novas gerações tenham formação adequada e para que se possibilite a ruptura de um ciclo que deixa estagnada essa população (ALÓ; BRITO, 2011, p.8).

Em um estudo realizado sobre as estratégias de governabilidade para a EI e as políticas de desenvolvimento na primeira infância, Carvalho (2016) problematiza os avanços de estudos no campo das neurociências que incentivam e justificam investimentos no desenvolvimento infantil, situando-o em perspectiva linear em diferentes lugares do mundo, e alerta:

Ainda é cedo para analisarmos os efeitos políticos do processo de investimento em capital humano infantil em nosso país. Mas é certo que os pesquisadores do campo da Educação Infantil precisam estar atentos, pois as análises econômicas, a partir de uma lógica baseada na concorrência, na eficiência, e no gerenciamento de riscos (FOUCAULT, 2008^a, 2008b), engendram saberes que encontram ressonâncias no processo de escolarização precoce da infância [...] Os indícios apresentados evidenciam que contemporaneamente o investimento na formação do cidadão do futuro é muito mais presente em nosso meio do que ousamos imaginar. O desenvolvimento da prontidão das crianças e para a vida não é apenas um *slogan* econômico, mas um imperativo que tem sido traduzido em políticas de escolarização da infância contemporânea. (CARVALHO, 2016, p.249)

A despeito de apreensões dos processos de produção de política curricular como uma luta polarizada entre entidades fixadas como forças hegemônicas excludentes e o contra hegemônico (que emanam do poder de forma prescritiva ou são insurgentes da prática pedagógica escolar) e de polarizações à regulação da lógica do mercado, corroboramos com a ideia de que toda decisão que aparentemente é de outra ordem, é uma decisão política. E toda decisão política não se configura em uma totalidade (pela impossibilidade de ser), abrindo brechas para formas de agenciamento. A perspectiva de análise das políticas curriculares pautadas na teoria da enunciação e do discurso permite, nesse contexto, compreender que:

Os contextos de produção curricular são instituídos e atravessados por múltiplas significações discursivas, e que no seu interior, a diferença se move identificada por demandas contingentes, que produzem articulações provisórias, instituintes de consensos precários forjados no que os autores denominam como o trabalho de significação. (FRANGELLA, 2015, p. 24).

Temos acompanhado, na prática escolar da instituição analisada, a busca de uma identidade para a EI, evidenciando, na coexistência de diversas trajetórias docentes e experiências e diferentes formas de perceber o trabalho na EI, espaços de tensão e negociação. Tais experiências vão sendo enunciadas através de posições que apontam para uma produção curricular que não está dada, mas é construída nos discursos docentes em torno da prática cotidiana, expressos em encontros e reuniões pedagógicas de reflexão em torno delas, observando aspectos que possibilitam inúmeras reflexões acerca de concepções e práticas na EI.

Partindo do princípio que a identidade é uma prática de significação, elaboração híbrida, inconclusa, construída em movimentos incessantes de negociações, e que as significações são produzidas no âmbito da cultura, podemos entender a infância como uma condição específica de constituição de sujeitos e identidades fixadas temporariamente. Reconhecida como outro, tal identidade não deve ser considerada como “uma anterioridade a ser reencenada, mas uma atividade de articulação trazendo a subjetividade a uma prática enunciativa”, (FRANGELLA, 2015, p.27) a partir de demandas contingenciais.

CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO E PRODUÇÃO CULTURAL

Assumimos, neste trabalho, uma perspectiva discursiva que vai ao encontro do que propõe Bakhtin (1998), entendendo que o sujeito se faz na enunciação. Mais do que elementos normativos do discurso, situamos a linguagem na arena de disputas e negociações, assim, é na

situação da troca social que os sujeitos produzem enunciados concretos, incluindo gestos, vontades, os ditos, os não-ditos...

Num movimento em que a língua é compreendida como fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, Bakhtin aponta para seu caráter interativo e intersubjetivo. A natureza social da linguagem indica que a palavra é carregada de sentidos e assim, registra todas as mudanças da estrutura social. O discurso é, portanto, para o autor, a linguagem em sua totalidade, concreta e viva. Trazemos a enunciação como princípio dialógico, de modo que a compreensão de que a vida é naturalmente dialógica, aponta para a constituição da experiência verbal individual a partir da interação permanente com os enunciados individuais do outro.

A enunciação só se dá, portanto, no fluxo da comunicação verbal. A fala como expressão da linguagem humana não tem começo nem fim. A palavra se constitui em uma zona fronteira entre o locutor e o interlocutor, situando-a assim num lugar intermediário, aproximamo-nos da ideia de entrelugar (BHABHA, 2011, 2013) entre a enunciação e o enunciado. Neste terceiro espaço, encontram-se os sujeitos na produção do “novo” (alteridade), marcada pela singularidade. Nesse encontro, Bhabha nos convida a pensar sobre uma perspectiva que valoriza alteridade e as relações híbridas, num movimento em que surge o “terceiro” em oposição à ideia de polaridade. O terceiro espaço da enunciação é ambivalente e deslizante, condição primeira para articulação da diferença cultural. Na medida em que compreendemos a construção de afirmações e sistemas culturais no terceiro espaço, torna-se insustentável reivindicar originalidade e pureza cultural. É, portanto, na não fixidez dos significados e símbolos da cultura que surge o terceiro espaço.

A ideia de lócus da enunciação, abordada por Bhabha (2013) indica o atravessamento de questões contextuais, ideológicas e sócio-históricas na constituição do enunciado. Neste sentido, Bhabha e Bakhtin apontam para um sujeito constituído na linguagem, demarcando assim sua existência única, na medida em que os sentidos são produzidos a cada enunciação. A infinita produção de sentidos indica um processo de significação que não cessa, desta forma as ideias de fechamento e discurso de origem são desconstruídas.

Partindo da compreensão de políticas curriculares também como prática político-discursiva, de modo que não exista um currículo dado a priori, ao contrário, como produção cultural que exige negociação e criação de múltiplos sentidos, o entendemos como prática enunciativa e produção híbrida, desarticulando a ideia de currículo-cultura totalizada.

Buscamos a ideia de polarização de Bhabha (2013, p.47), o qual ganha destaque ao questionar: “Será preciso polarizar para polemizar?” O autor sugere nossa “prisão” a perspectivas binárias e nos convida ainda a outra reflexão: “Pode a meta da liberdade de conhecimento ser a simples inversão da relação opressor e oprimido, centro e periferia, imagem negativa e imagem positiva?”.

Aproprioamo-nos de tais ideias para argumentarmos em favor da produção curricular como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, o que significa que não há um fechamento total, mas há busca de fechamentos provisórios: “Quero me situar nas margens deslizantes do deslocamento cultural” (BHABHA, 2013, p.50). Defendemos, então, a produção curricular como uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos. Longe de ser um espaço fixado, mas um entrelugar fluido, o terceiro espaço nos remete a concluir que, enquanto nossas discussões estiverem centradas essencialmente na polarização entre o que nós adultos queremos para as crianças (seja numa perspectiva preparatória ou na crítica de escolarização das experiências próprias da infância), e o que querem as crianças, estaremos assumindo a infância como categoria única, universal e subalterna.

O QUE QUEREM AS CRIANÇAS?

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que bicicleta. Principalmente porque ninguém possuía bicicleta. A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim: O céu tem três letras. O sol tem três letras. O inseto é maior. O que parecia um despropósito para nós não era despropósito. (MANOEL DE BARROS. 2003, p.10)

Palavras descomparadas vão significando o mundo. As crianças, por meio da linguagem, constituem os sentidos do vivido. A linguagem como troca de experiências, comunicação e criação, foi nos dando a possibilidade de ver/ouvir a criação de sentidos dadas pelas crianças ao mundo. Assim, fomos buscar palavras “descomparadas”, aquelas que as crianças enunciam e vão nos dando pistas sobre as experiências e as práticas.

Neste movimento em que argumentamos em favor da produção curricular como uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos, trouxemos a criança para o foco questionando: o que querem as crianças? Pensar em pedagogias descolonizadoras nos aproxima da valorização das ambiguidades da infância e toda complexidade que envolve os processos educacionais.

Assumimos o desafio de atentar, na produção curricular, às negociações e articulações necessárias a partir do que as crianças enunciam, expandindo experiências que as compreendam como sujeitos sócio-históricos que pertencem a grupos sociais, possuem ideias, necessidades e

desejos próprios, que se “constituem por um olhar atento ao mundo e constroem diferentes formas de (re)criá-lo”.(FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 27).

Numa experiência de tentar ver o mundo com os olhos das crianças a fim de nos aproximar deste universo e retornar ao lugar de pesquisador para encaminhar análises e reflexões, fomos ocupando o lugar de quem ouvia, se envolvia, interagia e retornava para registrar.

Propusemo-nos ir onde as crianças estavam. E nesse encontro abrimos caminhos para refletir sobre o currículo como movimento de linguagem, que não nasce pronto, se (re) faz continuamente a partir das relações estabelecidas, exigindo diálogo e negociação. Compreendendo as crianças como sujeitos políticos, histórica e socialmente situados, produzidos e produtores de cultura, caminhamos na perspectiva de pensar a partir de uma proposição de descolonização da pesquisa com crianças, que busque a descentralização e fuja à hegemonia, indo na contramão de um discurso único, entendendo que para isso será preciso assumir a diversidade própria dos caminhos de fazer pesquisa. Que sentidos podemos atribuir a uma infância descolonizada?

OUVINDO AS CRIANÇAS...

A opção por desenvolver um trabalho que questione a subalternidade da infância, carrega em sua essência o desafio de compreender a construção de uma pedagogia da infância que contemple a escuta, a diferença, a subjetividade, a singularidade, que instigue a sair do lugar comum e atravessar fronteiras para conhecer outros lugares.

Caminhamos na perspectiva de desconstruir a percepção de unanimidade e pensar as crianças do ponto de vista descolonizado; autônomas e produtoras de culturas infantis. Construir um pensamento emancipatório que se desvincula de um conhecimento positivista e orgânico e instaura questionamentos sobre os regimes de verdade. Refletir sobre uma infância colonizada especialmente pelo dispositivo pedagógico escolar que na direção do consumo e da produção esvaziam de sentido a vida.

Ressignificar as narrativas de certeza inaugura a possibilidade de habitar brechas dos discursos dominantes. Ouvir as vozes das crianças e compreendê-las como sujeitos que questionam os valores dos adultos nos posiciona nestas brechas, pois como sugere Bhabha (2013), as identidades são formadas de maneira performática, nas encruzilhadas, fissuras e negociações.

Lopes e Macedo (2011, p.253), compreendem as negociações que se dão nos diferentes contextos como articulações hegemônicas para o fechamento provisório das estruturas, nesse sentido, nos auxiliam na percepção da inexistência da sociedade como um todo estruturado. “O currículo torna-se assim, essa luta política por sua própria significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social”.

Compreendemos que nesse jogo político, a capacidade de representação da totalidade de grupos sociais, ainda que temporária, será sempre incompleta. Caminhamos assim, acreditando na politização do conhecimento e ampliação da nossa capacidade de articular lutas sociais coletivas emancipatórias que não silenciem a diferença e apontem para a educação como produção cultural de pessoas concretas, singulares, capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais.

Ouvindo vozes, fomos habitando as brechas e compreendendo os movimentos de articulação e negociação. Pensando no currículo que se constitui na relação entre os diferentes sujeitos, trouxemos algumas observações do cotidiano:

Cena 1

Na sala, Anita e Thor conversavam sobre o Brasil: “Meu pai disse que o presidente é um vampiro. Ele tirou o lugar da outra”, disse Anita. Ao que Thor rapidamente retrucou: “Mas meu pai disse que ela é ladra! Se ela é presidenta, é uma presidenta ladra! Eu acho que não tinha que ter Olimpíadas porque o Brasil está sem dinheiro e a culpa é dela”. Entrou então um terceiro amigo na conversa. Daniel e acrescentou: “Anita, o Thor está certo! Ela é ladra mesmo! Ela roubou o futebol! Meu pai me mostrou uma faixa bem grande no estádio escrito: FORA!” Anita, muito insatisfeita e contrariada disse: “Vocês não sabem de nada, eu que estou certa e meu pai sabe tudo dessas coisas do Brasil”.

São muitos os sentidos que transbordam em forma de discurso sobre a experiência vivida. Anita, Thor e Daniel falam da vida e mostram como a escola não pode e não está apartada dela. Ao reconhecermos as diferentes infâncias abrimos caminho para perceber que é no entrelaçamento das diferenças que os sujeitos vão se constituindo. Bhabha (2013) fala que não existe verdade social ou política simples a ser aprendida, nesse sentido destaca a necessidade de uma articulação menos piegas acerca do princípio político, apontando para a ampliação de uma dose do princípio de *negociação* política.

Cena 2

“Eu preciso me acostumar com a minha primeira nova sala. Ela precisa de flores e borboletas”. Foi assim que Anita, que já estava na escola desde o ano anterior, falou sobre o sentimento de retornar a escola e ver tudo diferente: novos amigos, novos professores, novo espaço, compunham o novo para ela. E foi neste mesmo movimento que o grupo acolheu a proposta de Anita e decorou toda a sala com flores e borboletas.

Anita fala sobre um encontro com as experiências que nos atravessam, um exemplo que marca a ideia que trazemos de currículo como produção cultural e da escola como contexto local, onde sentidos são negociados. Negociações e articulações que se dão a partir do que as crianças enunciam, expandindo experiências. Apontamos assim para a educação como produção cultural de pessoas concretas, singulares.

Cena 3

Num movimento de composição coletiva, as crianças da Unidade de Educação Infantil foram convidadas a construir o Hino da Educação Infantil. Um hino que contemplasse as perspectivas das crianças. Junto com os professores de música ouviram diferentes hinos e começaram a registrar o que era mais significativo para elas na escola: “Somos um time, amigos para sempre, a nossa escola é muito legal, a nossa escola é genial, a nossa escola parece um diamante...”

O Hino foi composto pelas crianças e professores de música, um novo hino para uma instituição que carrega uma história de tradição construída ao longo de muitos anos. Esta construção “nos fez assumir a perspectiva de que também nossas crianças, ao entrarem nesse espaço novo pensado para a infância, seriam capazes de fazer parte dessa história, construída com elas e não somente para elas.”(CISZEVSKI, 2015 p.39). O envolvimento e apoio de toda a equipe pedagógica na proposta de trabalho deixou evidente a valorização da criação de sentidos no processo de composição das crianças. O envolvimento e apoio de toda a equipe pedagógica na proposta de trabalho deixou evidente a valorização da criação de sentidos no processo de composição das crianças, conforme pode ser observado nos registros de campo sobre essa experiência:

Não é muito mais rico (e trabalhoso) criar esse sentido com elas, significando toda a riqueza e tradição do nosso colégio presente no hino já existente a partir da vivência experienciada pelas próprias crianças, do que determinar que de um dia para outro estarão enfileiradas cantando o hino apresentado como “ofício do aluno”? É isso que quero dizer quando falo que não se trata de negar a tradição, mas de dar sentido a ela, de ressignificá-la respeitando cada momento da vida. (CISZEVSKI, 2015 p.39)

Cena 4

Luiza brincava de modelar as letras de seu nome com massinha e conversaram comigo quando terminou olhou-nos e disse: “eu consigo ler o meu nome” e foi apontando para as letras, repetindo pausadamente L-U-I-Z-A.

Na brincadeira na casinha, com um teclado de computador, Miguel ia apertando as letras e dizendo: “I,O,L,G,J. Isso que eu escrevi foi COMPUTADOR!” E continuou apertando as teclas e escrevendo palavras.

No brinquedão da área externa Giovana escorregava, subia, descia e corria em volta do brinquedo. Movimentava-se e passava a mão em diferentes pontos do brinquedo e percebeu palavras escritas em alto relevo. Tratava-se da marca do brinquedo escrito em inglês. Ao perceber minha presença próxima a ela, perguntou: “o que está escrito aqui?”. Após obter alguns estímulos para hipótese e a, resposta correu para outros dois pontos do brinquedo e no mesmo movimento perguntou: “e aqui?”. E novamente... “E aqui?”. Sem notar que um deles estava de cabeça para baixo, foi fazendo sua leitura, dessa vez “lendo” letras e números. Correu para outra ponta do brinquedo e passando a mão nas letras, disse: aqui eu sei ler “GIOVANA”.

Luiza, Miguel e Giovanna mostram que a linguagem possibilita a entrada na brincadeira, as palavras somam-se aos gestos e vão construindo as narrativas. Não há um momento para ler e outro para brincar, corpo e mente juntos, rompendo com as fronteiras entre dentro e fora da sala. É brincadeira viva, presente em todos os momentos. As brincadeiras e as interações como eixos norteadores da prática.

UM INÍCIO DE REFLEXÃO...

“Só pode participar desta reunião quem tem muitas ideias!”

(Júlia – 4 anos – Aluna da Educação Infantil)

A citação expressa a fala de uma das crianças ao fim reunião do CART (Conselho de Alunos Representantes) ocorrida na Instituição que é para nós palco desta análise. A fala surgiu quando Júlia soube que outros amigos da turma poderiam participar dos próximos encontros, caso desejassem. A condição exposta pela criança é entendida neste texto como característica peculiar das crianças: as muitas ideias!

Compartilhando a estranheza e a novidade com que as crianças dialogam com o mundo, elas nos convidam a revisitar o nosso próprio olhar. Assim, chegando ao fim, voltamos ao

começo e trazemos a pergunta que intitula o artigo: o que querem (para) as crianças? Incitadas por estudos pós-coloniais, evidenciamos a diferença, acreditando que são as vozes dos adultos e das crianças que se interpenetram e neste sentido vão abrindo caminhos para pensarmos nas negociações e articulações a partir do que as crianças e suas experiências enunciam, crianças que pertencem a grupos sociais, possuem necessidades, desejos próprios e muitas ideias!

Na medida em que argumentamos em favor de uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos, provocamos em nossa prática a seguinte reflexão: nossa experiência tem permitido ouvirmos as crianças? Para isto será preciso evidenciarmos a produção curricular como processo político inacabado. Entendemos que é preciso avançar para além da perspectiva de elaboração/implantação/ coordenação e avaliação de resultados de programas e ações das políticas públicas para a primeira infância para não incorreremos o risco de dicotomizar, fixar e hierarquizar os contextos de produção curricular.

Discutir uma outra forma de educação, nos desafia a subverter a lógica escolar da previsibilidade em direção a experiência da infância que valorize a narrativa, o tempo, a imaginação, a brincadeira, a leitura e a escrita que nos convoque a uma acepção da educação na infância, problematizando todas as formas de colonialismo e extremismos. Não se trata, contudo, de negação total das tradições, mas de formas de agenciamento, traduções, construções enunciantoras na relação de constante negociação com o outro. O que as crianças nos dizem com seus apontamentos pode ser visto como convite à reflexão sobre o papel das crianças na elaboração de sentidos e contornos que vão dando às práticas.

CURRICULO AND CHILDHOOD: WHAT IS WANTED FOR CHILDREN OR WHAT CHILDRENS WANT?

ABSTRACT: The understanding of curriculum as a cultural production and the school as a local context where the senses are been negotiating, shows the school as a political space where discourses are been produced. We assume this work with a discursive perspective with Bhabha and Bakhtin as our key partners to discuss the curriculum; arguing in favor of a discursive practice and the acto fenunciating as a space where senses are developed. Based on a post-structural thought,we problematize the curriculum production in he kindergarten, refuting fixed identities and universalist or polarized proposals. We conclude this article by pointing to the subversion of the school logic of predictability towards childhood experience, reflecting on the role of children in developing senses in contours that are being produced as practices happens.

KEYWORDS: Curriculum. Kindergarten. Childhood. Culture.

CURRÍCULO E INFANCIA: ¿QUÉ QUIEREN (PARA) LOS NIÑOS?

RESUMEN: La comprensión del currículo como producción cultural y de la escuela como contexto local en donde se negocian sentidos, evidencia a esta última como un espacio de producción de discursos políticos. Asumimos en este trabajo, una perspectiva discursiva con Bhabha y Bakhtin como nuestros principales interlocutores para discutir el currículo, argumentando en favor de una práctica discursiva y en el acto de enunciar como espacio de elaboración de sentidos. Apoyadas en el pensamiento pos-estructural, problematizamos la producción curricular en la Educación Infantil, refutando las identidades fijas y las propuestas universales o polarizadas. Finalizamos el artículo apuntando a una subversión de la lógica escolar, de la previsibilidad en dirección a la experiencia de la infancia, reflexionando sobre el papel de los niños en la elaboración de sentidos y contornos que se van produciendo en las prácticas.

PALABRAS CLAVE: Currículo. Educación Infantil. Infancia. Cultura.

REFERÊNCIAS

ALÓ, L. C. F.M.; BRITO, M. E. L.(Coord.).*Projeto de implementação da educação infantil (3 a 5 anos)*.Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, M. Brincadeiras. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planetas, 2003.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BHABHA, H. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Tradução de Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 5 maio 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB n.1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

BRASIL. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 16 jul. 2013.

CARVALHO, R.S. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia de governamentalidade contemporânea. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 229-253, abril/Jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698144920>. Acesso em: 15 jul.2016.

CISZEWSKI, Wasti Silvério. Composição coletiva do hino da educação infantil do Colégio Pedro II: um relato de experiência. *Revista Interlúdio*, v. 3, p. 37-51, 2015.

FLORES, M.L.R.;ALBUQUERQUE,S.S.(org.)Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, M. L.R. (org.); ALBUQUERQUE, S.S. de.(org.). *Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.17-38.

FRANGELLA, R.C.P. *Meetings, dialogs and interconnections in a theoretical-analytical perspective design. Transnational Curriculum Inquiry*. Rio de Janeiro, v.12, n.2, p.24-30, 2015. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Silvia/Downloads/187457-200313-1-PB.pdf>> Acesso em: 13 maio, 2016.

FRANGELLA, R. C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 69-89, abril/Jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153139>. Acesso em: 15 jul.2016.

LOPES, A.C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, v.36, n.129, p. 619-635, set./dez. 2006. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300006>. Acesso em: 10 jul. 2016.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R.C.P. Dossiê: políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 13-17, abril/Jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698032021>. Acesso em: 15 jul.2016.

MENEGÃO, R.C.S.G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jul.2016.

VIEIRA, M.N.A.; CÔCO, V. Avaliação e currículo na educação básica: a especificidade da educação infantil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v.11,n.3,set./dez.2016. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 20 jul.2016.

Recebido em junho de 2016.
Aprovado em dezembro de 2016.