

Quando é que barcos deixam de voar? Educação Infantil, Currículos e a Infância que ocupa esses espaços

Amanda Silva de Medeiros

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

amanda.s.medeiros@ufms.br

Suely Scherer

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

suely.scherer@ufms.br

Eixo: Práticas docentes e currículo

Resumo: Neste artigo se apresenta dados produzidos em uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que caminha no cotidiano de uma escola de Educação Infantil movimentada por uma questão: quanto de infância cabe na Educação Infantil? Diante disso, o artigo tem como objetivo problematizar o currículo da Educação infantil com experiências do cotidiano de uma turma do grupo III, formada por 23 crianças, com idade até 3 anos, e três professoras. São apresentadas algumas discussões acerca da constituição da Educação Infantil, com enfoque principal em seu currículo, problematizando a concepção de infância presente em documentos norteadores, as formas de silenciamento e padronização que são impostas e o quanto a infância, a partir da perspectiva desta como condição humana, precisa ser considerada nos espaços ocupados por crianças. Guia-se pela cartografia e pela complexidade para, a partir/com imagens e falas desse cotidiano, questionar o currículo que está proposto e perceber um outro currículo criado pelas crianças na infância. Um currículo vivo, que se faz com os acontecimentos.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Infância. Currículo. Educação Matemática.

Introdução

As Nações já tinham casa, máquina de fazer pano,
de fazer enxada, fuzil etc.
Foi uma criança mexeu na tampa do vento
Isso que destelhou as Nações (BARROS, 2010, p. 187).

Neste artigo se apresenta dados produzidos em uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que caminha no cotidiano de uma escola de Educação Infantil movimentada por uma questão: quanto de infância cabe na Educação Infantil? Este caminhar tem sido composto por observações, falas e imagens produzidas neste cenário. É uma pesquisa que se movimenta a olhar as tantas Nações que formamos e o que fazemos quando as crianças destelham nossas casas.

Focamos aqui em um dos diversos elementos que produzem espaços de Educação Infantil: o currículo. Assim, temos como objetivo problematizar o currículo produzido em uma escola de Educação Infantil, com experiências do cotidiano de uma turma de 23 alunos

do grupo III¹ desta etapa e por suas três professoras². O currículo, a pesquisa, a Educação Infantil são Nações. A partir disso, voltamos o olhar para o que acontece quando as crianças mexem na tampa do vento, questionando o que está posto com suas infâncias. Pensar a infância é pensar para além de conteúdos e da fragmentação de áreas do conhecimento, é pensar nas potências de inventividade que ocupam o espaço escolar. E isso diz respeito não só à Educação Matemática, mas à Educação como um todo.

Nesse sentido, apresentamos nas próximas páginas algumas discussões sobre a Educação Infantil e seus currículos, sobre a infância e sobre como temos nos movimentado nesse cotidiano. Em seguida são feitas algumas problematizações a partir das vivências no cotidiano de uma turma do grupo III da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS, onde a pesquisa está em desenvolvimento.

Educação Infantil e Currículos: como a infância tem sido considerada nesses espaços?

A Educação Infantil enquanto política educacional tem uma constituição muito característica e, em certo sentido, problemática, já que ainda agora, mais de 30 anos depois de seu estabelecimento, a luta por uma educação *para e com* a infância se faz extremamente necessária e urgente. Quando se olha historicamente para o modo como as políticas de atenção a criança se constituíram em nosso país há algumas pistas do modo como a criança e a infância são entendidas e pensadas socialmente (o que consequentemente ressoa no contexto educacional). E esse entendimento aponta para uma inferioridade das políticas educacionais para a infância (ABRAMOWICZ, 2019).

Em 1988 a Educação Infantil passou a ser direito do cidadão e dever do estado, se tornando responsabilidade do Ministério da Educação. Com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a Educação Infantil se tornou parte da Educação Básica, a primeira etapa do ensino no país (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Desde a LDBEN diversos documentos, discussões, pesquisas e políticas públicas têm movimentado esse campo. Mesmo assim, Abramowicz e Tebet (2017) apontam para uma

¹ Na Educação Infantil da rede municipal de Educação de Campo Grande-MS, em que a pesquisa está em desenvolvimento, as crianças são separadas por grupos que tem em sua identificação a idade de corte. Assim, no grupo I estão as crianças de até 1 ano, no grupo II as crianças de até dois anos e no grupo III as crianças de até 3 anos.

² O grupo possui ao longo do dia uma professora regente e duas assistentes. A professora regente atua apenas no período matutino junto com as assistentes e no período vespertino apenas as assistentes são responsáveis pela turma. Assim, optamos por identificar as três como professoras, já que todas atuam com essa função.

minoridade desta etapa a partir de alguns fatos. Só em 2009 passou-se a exigir graduação dos professores que atuam na Educação Infantil. Também é a etapa educacional que menos vale no PIB brasileiro. Para além disso, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos tirou mais recursos da Educação Infantil e fortaleceu um movimento de escolarizar cada vez mais cedo as crianças, colocando nesta etapa da Educação Básica a responsabilidade de uma formação de qualidade para aqueles que serão o futuro da sociedade.

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, tem aqui atenção especial por ser o referencial curricular atual da Educação Infantil, constituída e estabelecida a partir de outros documentos oficiais já em vigor. A Educação Infantil na BNCC se apresenta de maneira diferente das outras etapas, sendo organizada em Campos de Experiências. Apesar de parecer uma proposta que se constituiu com as crianças e suas infâncias, na verdade ela é uma maquiagem mais sofisticada, um avanço em esconder o estabelecimento de modelos por trás de um discurso sobre uma Educação Infantil não escolar e de um currículo não conteudista (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016).

Isso se dá, pois, o fato de ser uma base comum, universal, quebra o argumento de experiências. Afinal, o que é comum exclui as diferenças, silencia o que não é padrão. Conseqüentemente, os campos de experiência se tornam disciplinas que são aplicadas a todos, de forma igual.

Seguindo essa concepção, o documento da BNCC para a educação infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

O estabelecimento de um tipo de educação nos parece indicar a condução para um tipo de infância. Essa universalidade implica em silenciar outras infâncias que rompem com o dito comum nos espaços educacionais. As infâncias que questionam as Nações e destelham suas casas. Diante disso, nos perguntamos: qual a potência dessas infâncias plurais? Quanto cabe delas nos currículos produzidos na Educação Infantil?

Infância enquanto condição de vida: o que e quanto ela ressoa na Educação Infantil?

Qual a potência dessas infâncias plurais? Retomamos a questão do tópico anterior porque é preciso dizer desse entendimento de infância que é multiplicidade. Um entendimento

que é oposto ao que é apresentado nos documentos curriculares da Educação Infantil, que visam uma padronização.

Essa padronização parte da ideia de uma infância única, universal, em que é o tempo *chronos*, de passado, presente e futuro, que impera. Isso significa que a infância dentro desse currículo maior é entendida como fase de preparo, de espera, de adiamentos, em que se estabelece uma formação, uma escola, um currículo *para* as crianças, em que adultos ensinam a elas como ser, fazer, brincar, viver. Onde os adultos dizem para as crianças como se deve ser criança. Neste entendimento de infância há sempre uma infantilização das crianças no sentido de vê-las com menores (assim como suas políticas), em que estas ainda não sabem seguir os modelos estabelecidos em nossa sociedade e na qual a escola é o lugar onde vão aprender a reproduzir nossos modos de viver (KOHAN, 2007).

Mas as crianças, dentro das salas, nos corredores, nos diferentes espaços da Educação Infantil (e também fora deles) resistem com suas infâncias múltiplas. Infâncias guiadas pelo tempo *aion*, de intensidades, sem passado, presente ou futuro, onde impera o acontecimento, a travessia. Nesta perspectiva de infância ela não é fase de vida ou tempo espera, mas condição humana, estado de existência, onde não há modelos ou circunscrição, mas inventividade (KOHAN, 2007).

O que questionamos é o quanto o estabelecimento de uma única infância, dentro de uma base que é comum para todas as crianças, contribui para o silenciamento dessas diferenças, das infâncias múltiplas que deslocam, desconcertam, nos tiram o chão. Não é sobre excluir essa outra infância maior, dos guias curriculares, mas problematiza-la e oportunizar que uma outra perspectiva de infância guie também a Educação Infantil, pois “quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (KOHAN, 2007, p.245).

Como temos caminhado na/com a infância?

Diante do que foi posto até aqui, nos lançamos na intenção de acompanhar o cotidiano de uma escola de Educação Infantil, da rede municipal de Campo Grande/MS. Desde março de 2021 temos observado aulas de uma turma de crianças do grupo III, dialogado com suas professoras e produzido imagens junto a elas e com seus 23 alunos. Temos por intenção

discutir o espaço ocupado pela infância nesta turma de Educação Infantil, olhando diversos elementos que a compõe. Neste artigo iremos focar em um diálogo sobre o currículo produzido.

Como caminhar nessa jornada, intencionando discutir a infância das travessias e dos acontecimentos? A cartografia e a complexidade têm nos orientado no sentido de serem, para além de referências metodológicos, guias em nossos modos de operar na escrita, nas leituras, na composição da pesquisa como um todo.

A cartografia surge como possibilidade de abertura, de acolhimento ao que nos passa nos encontros que temos na jornada da pesquisa. É sobre nossa composição, sobre o que podemos produzir a partir das paisagens que se fazem. Essa abertura nos permite a produção de uma pesquisa por feitura, onde o território árido é abandonado para que possamos criar potências de vida a partir dos encontros que temos. A complexidade nos permite abandonar as verdades prontas, a lógica dialética, as certezas que estão postas. Ao invés de excluir, abraçar o que nos toca (MATURANA; VARELA, 1989; ROLNIK, 2016).

Ao nos permitirmos acolher o que nos toca, propomos então a produção de imagens com/na infância. Imagens produzidas pela pesquisadora, pelas crianças, pelas professoras. A potência destas imagens está na possibilidade de desacostumar nossos olhares, de desaprender, de nos abriremos para a infância enquanto condição humana, de estar nessa condição, de permitir que ela escorra pelos espaços e tempos da Educação Infantil por meio dos registros que fazemos enquanto somos guiados por nossas intensidades.

Imagens abertas aos sentidos, aos sensíveis, uma imagem linguagem das coisas, uma imagem fronteira, uma ima-gem vizinha, partida e compartilhada nas vizinhanças, nas fronteiras, uma ima-gem que recorta a vizinhança, que rom-pe as fronteiras, uma imagem que não representa a infância, mas apresenta a infância, a criança (LEITE, 2011, p.131).

O que buscamos aqui é junto as falas e imagens produzidas nessas paisagens do cotidiano de uma escola de Educação Infantil, questionar o que está posto e, ao invés de educar a infância com um único currículo prescrito, fazer o movimento inverso. Assim, no próximo tópico apresentamos alguns vestígios dessas paisagens, de infâncias, de currículos e de encontros em um cotidiano de Educação Infantil. São falas e imagens de crianças, imagens nossas, falas das professoras, registros que compõem algumas problematizações sobre o currículo prescrito da Educação Infantil e do que acontece quando ele é destelhado, produzindo currículos.

Que currículos tem ocupado o cotidiano das crianças desse grupo III?

-*Professora, olha como o meu tá lindo* – Bela, 3 anos, após pintar o número 8 em uma atividade de contornar números.

Imagem 1 - Números contornados



Fonte: dados da pesquisa

A professora então responde:

- *Está errado, você só tem que contornar.*

Bela então faz o processo no número 3 e chama a professora novamente, que então diz:

- *Agora está bonito.*

Manoel de Barros diz de um rio que fazia volta no fundo de sua casa³. Ele dizia que era uma cobra de vidro que fazia volta em seu quintal. Mas, certo dia um homem que passava por ali disse: isso se chama enseada. E então o nome empobreceu a imagem, a cobra de vidro deixou de passar no fundo da casa do menino.

O encanto de Bela, de 3 anos, em pintar o número 8 para além de seus contornos me faz lembrar a cobra de vidro. Encanto que faz ela dizer, com orgulho: olha como está lindo! Mas, ainda insistimos no contorno, no limite, no controle. A fala da professora é consequência da formação que recebemos. Formação guiada por um currículo em que se estabelecem modos de fazer e, que dizem de uma única forma para a ação de educar, formatando ações, que pouco a pouco, empobrecem a imagem, dando um único nome as coisas, fazendo o 3 de Bela se chamar enseada.

³ Poema que é parte de “Uma didática da Invenção” do livro Poesia Completa, de 2010.

Um currículo prescrito em uma escola de Educação Infantil, imposto, universal e que exclui as diferenças e guia nossas práticas, aquele que diz incluir por ser “base comum” a todas escolas. Nele, a experiência já está delimitada. Nele não se constrói uma Educação Infantil com o que acontece, mas com uma finalidade imposta, modos únicos de olhar, avaliar, fazer-estar “bonito”... Nele as crianças são conduzidas a fazer, brincar, sem que suas vivências e modos de fazer-ver-ser sejam, de fato, consideradas.

Mas crianças destelham Nações e questionam.

Certo dia, as crianças realizaram uma atividade de dobradura. Com folhas de jornal elas faziam um barco. Sentadas em círculo, ao ar livre, elas dobravam e dobravam seguindo as orientações das professoras. Quando os barcos ficaram prontos, Flor, de 3 anos disse:

- Pra que a gente tá fazendo um barco se não tem água pro barco nadar?

A indagação de Flor é só mais um dos muitos questionamentos feitos pelas crianças acerca de atividades que são impostas, mesmo que de maneira maquiada. A reprodução de modelos está ali, cada vez mais forte. Repetir, contornar, reproduzir, seguir modelos de falar, desenhar, fazer.

Os números tem de ser contornados e não pintados, a dobradura tem que ser feita, mesmo sem a água para o barco nadar. Tem-se, então, “uma Educação Infantil sem infância, cujo objetivo é fazê-la gravitar em tono da escola, sendo colonizada por ela” (ABRAMOWICZ, 2019, p. 15). Esse movimento diz de um silenciamento da infância que é acontecimento, porque esse currículo não se faz junto e com as crianças, mas para elas. Esse silenciamento é oriundo de documentos e de uma concepção de infância que desde suas origens entende a criança como alguém que reproduz, alguém a ser preparado para o depois. Essa concepção ainda domina muitas formações de professores, nossos modos de lidar com as crianças, com a infância. Como propor currículos para a Educação Infantil sem dialogar com as crianças que as produzem em diferentes cotidianos? Sonharam por elas, sem ouvi-las, senti-las, saber de infâncias tantas...

Mas elas questionam o proposto-imposto, resistem:

- Ué, esse barco não voa? – Davi, 3 anos, que começa a correr de um lado para o outro, fazendo dele um avião.

Figura 2 – A torre vai cair?



Fonte: dados da pesquisa

Quando com um celular na mão elas registram as brincadeiras, as interações, as falas, nos colocamos a pensar no quanto estas interações poderiam e deveriam ser consideradas nos currículos produzidos em escolas de Educação Infantil. As imagens nos permitem estar com as crianças de um modo que o currículo prescrito-imposto não deixa. Elas criam outros currículos, inventivos, que são guiados em outros espaços e tempos. São currículos onde o barco de Davi voa, o número oito pintado por Bela também é bonito, o barco de Flor tem água para nadar, e ficamos brincando com eles se a torre vai cair ou não. Mas parece que, pouco a pouco, elas, as crianças, já não conseguem mais abrir a tampa do vento com tanta frequência e ouve-se, cada vez mais alto, a criança silenciar:

- Eu não quero brincar com esse papel, pode brincar você – Gabriel, 3 anos.

Considerações Finais

Na vida tudo chega de súbito. O resto, o que desperta tranquilo, é aquilo que, sem darmos conta, já tinha acontecido. Uns deixam a acontecência emergir, sem medo. Esses são os vivos. Os outros vão se adiando. Sorte a destes últimos se vão a tempo de ressuscitar antes de morrerem (COUTO, 2013, p. 93).

Não propomos neste texto e pesquisa apresentar respostas, mas desejamos problematizar o quanto um currículo imposto, que circunscreve modos de estar, viver, ser criança, pode silenciar as infâncias presentes em uma escola de Educação Infantil. Um currículo que se faz do que já aconteceu e que, ao mesmo tempo, vai se adiando. Repensar a infância e o espaço que ela ocupa na Educação é, para nós, essencial, no sentido de construir uma educação infante, em que a Educação Infantil seja espaço de inventividade, de criação de outros modos de ocupar uma escola. Uma Educação Infantil guiada também por um currículo vivo que se faz com o que chega de súbito, com os acontecimentos.

Que possamos, quem sabe, criar possibilidades de Educações Infantis, de currículos, de pesquisas, de Educações Matemáticas, que se façam com o que chega de súbito, onde nossas Nações são sempre destelhadas.

Agradecimentos

Agradecemos a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – código de financiamento 001, pelo apoio financeiro a este trabalho.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (Orgs). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri. Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**, v. 28, p. 182-203, 2017.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, p. 46 – 65, n. 16, 2016.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e péticas e currículo na educação infantil**. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – Rio Claro/SP, 2019.
- CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil-Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 353 – 366, n. 17, 2015.
- COUTO, Mia. A filha da solidão. *In*: **A menina sem palavra: histórias de Mia Couto**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- LEITE, César Donizetti. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Trad: Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editora Psy II, 1995.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.