

**UNISINOS – UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JESUÍTICA:
APRENDIZAGEM INTEGRAL, SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE.**

POLINE CZIZEWSKI RODRIGUES

**A DESACELERAÇÃO DA INFÂNCIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**SÃO LEOPOLDO/RS
2018**

Poline Czizewski Rodrigues

A desaceleração da infância no currículo da educação infantil

Trabalho elaborado para a disciplina de Conclusão de Curso (TCC), Pós-Graduação em Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

SÃO LEOPOLDO/RS
2018

INTRODUÇÃO

Observa-se que a rotina das crianças é direta e permanentemente influenciada pela rotina dos adultos, ficando os primeiros também suscetíveis às contingências de organização e otimização do tempo, como se adultos fossem.

O tempo, aliás, é um valor caro à vida contemporânea: é preciso fazê-lo render para se ganhar mais dinheiro e, paradoxalmente, mais tempo. Não se pode perdê-lo, sob pena de prejuízos materiais e experienciais. Consequentemente, vive-se sob permanente aceleração. Nota-se que esse tempo acelerado está cada vez mais refletindo no mundo infantil, especialmente no que se refere aos afazeres diários.

Cada vez mais, crianças que se encontram na primeira infância estão envolvidas em diversas aulas extracurriculares, sendo obrigadas a cumprir horários e agendas de *gente grande*. Dessa forma, os pequenos perdem a oportunidade de viver a infância em sua plenitude, emulam o estilo de vida dos adultos e têm reflexos inclusive em seus corpos, como estresse, ansiedade, irritabilidade, hiperatividade, e outros fatores prejudiciais ao desenvolvimento biopsicossocial saudável (Parlagreco, 2017).

Naturalmente, não é possível à escola alterar o ritmo acelerado do mundo. Porém, sua missão educativa pode se encarregar de realizar, ainda que exclusivamente em ambiente escolar, alguns ajustes que permitam o equilíbrio e garantam o direito da criança à infância. Seja na difusão de valores e ensinamentos tais como a calma, o exercício da paciência, a contemplação ou na garantia de momentos de ludicidade, a escola pode oferecer um tempo e um espaço de desaceleração da infância.

Para tanto, contudo, o currículo da educação infantil precisa ser repensado (Vidal, 2009). Sem desconsiderar as necessidades pedagógicas que visam à formação intelectual dos estudantes, é preciso considerar que, além dos conhecimentos próprios das diversas disciplinas, há outras necessidades inerentes à criança.

É no sentido de garantir tempo e condições para que elas sejam respeitadas, que o currículo precisa ser reformulado e entendido para além da dimensão intelectual, formativa. Visa-se a que o mesmo atue também como um

instrumento organizador e viabilizador de experiências pessoais, sociais e subjetivas.

Com o objetivo de discutir a importância da reformulação do currículo da educação infantil a fim de fazer da escola um espaço de desaceleração da infância, faz-se necessário refletir sobre a necessidade de desacelerar a rotina dos estudantes que se encontram na chamada primeira infância; caracterizar a escola como espaço por excelência do resgate do ritmo de vida adequado às crianças; buscar e avaliar alternativas a essa desaceleração; e propor reformulações efetivas no currículo escolar dessas turmas, visando a alcançar o referido objetivo

Além disso, desacelerar o ritmo de vida das crianças matriculadas na educação infantil reforça a vocação das instituições praticantes da Pedagogia Inaciana como Comunidades Educativas conectadas a seu entorno e sensíveis e flexíveis às mudanças de seu tempo (PEC, 2016). Afinal, não se trata de ignorar ou negar uma transformação social característica da contemporaneidade, que parece inserir a criança num *modus vivendi* próprio da idade adulta. Diferentemente, buscam-se alternativas a esse cenário para garantir às crianças o direito a uma infância plena e saudável. Com este quadro de intencionalidades, organizamos o presente artigo em quatro seções.

Infância e ludicidade

Apesar das múltiplas interpretações e visões possíveis sobre a contemporaneidade, há certo consenso na literatura especializada quanto ao lugar ocupado pela infância nos chamados novos tempos. Mais especificamente, postula-se que, diferente do propalado por muitos estudiosos, a infância não desapareceu, apenas foi ressignificada.

Para Bhabha, importante teórico cultural, a infância é um entre-tempo:

O espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, pré-disposto nas suas possibilidades e estrangimentos pela História. É, por isso, um lugar na História (BHABHA, 1998 p. 67).

Já Aquino (2015, p. 23) defende que, em tempos ditos pós-modernos, a infância sofre transformações. “Antes definida por sua *negatividade constituinte* - o que elas não são capazes ou são impedidas de fazer -, a infância estaria provando outro estatuto”, segundo o qual características distintivas como inocência, dependência, insegurança e ignorância cedem espaço à multiplicidade e a instabilidade tanto de identidades quanto de experiências. Nesse bojo, a criança fica atravessada pela lógica e pela ação dos adultos, afastando-se gradualmente do pensamento mágico que carrega naquela fase da vida.

Carrijo (2012), por sua vez, completa o esboço daquele que seria o desenho das feições de uma nova infância acrescentando os atributos de ansiedade, vulnerabilidade e controle. De acordo com a autora, uma sociedade ansiosa produz crianças ansiosas. Da mesma forma, “em tempos de escassa convivência familiar e de esgarçamento do tecido social pela imposição de novas formas de enlances afetivos” (p.17), a criança experimenta o sentimento de vulnerabilidade. Por fim, a aliança entre Pedagogia, Psicologia e Medicina reduz a produção subjetiva infantil à lógica cognitiva e de desenvolvimento, classificando, assim, tudo o que desvia do padrão de normalidade neuropsicológica como transtorno, de desenvolvimento ou aprendizagem, sempre medicalizável (Carrijo, 2012).

Desse cenário emerge um segundo consenso, o de que as singularidades da criança, bem como seus direitos de cidadã, devem ser respeitadas, pela sociedade como um todo e na escola, em especial. Em âmbito escolar, essa condição passa pela necessidade de repensar e reconfigurar os processos de ensino e aprendizagem, capacitando professores para trabalhar com um currículo flexível, atento às pluralidades de formas de inserção social, vivências pessoais, ritmos de aprendizagem, além de questões de gênero e diferenças.

Se por um lado esse imperativo requer mudança, por outro não muda a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança. Segundo Borba (2007), inúmeras produções teóricas afirmam a importância da brincadeira na construção do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Apesar disso, a ludicidade ainda é considerada pouco relevante na educação formal, sendo

tratada como uma atividade à parte, de menor importância na formação escolar (Borba, 2007). Dessa forma, observa-se uma gradual diminuição do tempo e do espaço que as crianças têm para a brincadeira, à medida que se inserem no Ensino Fundamental, tendo apenas a “hora do recreio” como o horário livre para ser criança e poder brincar.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças (Borba, 2007). Por essa razão, a criança deve ter o momento de brincar em pequenos grupos, com mais crianças ou então sozinha, mas cabe ao professor garantir a organização do tempo, espaço e materiais para que isso se concretize em aprendizado (BRASIL, 2007, p.35).

De acordo com o documento (Características da Educação da Companhia de Jesus, 1986, apud Klein, 2015):

28.A educação jesuíta dá uma atenção particular ao desenvolvimento da imaginação, da afetividade e da criatividade de cada estudante em todas as matérias de estudo. Essas dimensões enriquecem a aprendizagem e impedem que ela se torne meramente intelectual. São essenciais para a formação integral da pessoa e são um modo de descobrir a Deus que se revela através da beleza. (Klein, 2015, p. 53).

Borba (2007) relata que o brincar é, portanto, espaço de apropriação de conhecimento, possibilitando ultrapassar o já dado, de inverter a ordem, fonte de novas relações, potencializando novas possibilidades de aprendizados sobre o mundo em que vivemos, interpretando-o de várias formas, fazendo a criança construir habilidades no âmbito da linguagem, dos valores, da cognição e da sociabilidade.

Segundo ela, a criança reproduz o mundo que conhece e o vivencia nas criações de suas brincadeiras, por outro lado, tal reprodução abre espaço para a invenção de novos saberes e práticas, recriando outras realidades.

“O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memorização e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. É assim que as crianças estabelecem laços de amizade, autonomia e convivência social, ampliando seus conhecimentos sobre si mesmo e ao seu redor” (BORBA, 2007, p. 35).

As escolas, por serem locais de encontro das crianças, assumem o papel de garantir a elas, espaço e direito ao brincar. Pensando que, com o passar do tempo, se tem cada vez menos espaços públicos de recreação e menos tempo para o lazer familiar, o espaço escolar torna-se, muitas vezes, o principal local de construção da ludicidade. Sendo um local de aprendizados e propício à ludicidade, a escola sugere em suas propostas e práticas pedagógicas o brincar vinculado ao ensino de conteúdos. Mas quando essa junção é compreendida apenas como recurso, se perde o sentido do lúdico. É preciso vincular a brincadeira ao conteúdo de diferentes maneiras de ensinar e aprender, partindo do interesse das crianças, de suas escolhas, de suas perguntas e dúvidas, de seus conhecimentos prévios, expondo de maneira lúdica e prazerosa, fazendo a criança interagir com o que se está propondo, caso contrário, será compreendida apenas como mais um exercício (BORBA, 2007).

No caso da fase de alfabetização, jogos e brincadeiras podem e devem ser direcionados ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Por meio deles, se interliga o sabor e o saber, o prazer e o aprender.

Quando a criança entra em contato com algumas palavras mais significativas, na música, por exemplo, começa a perceber que não se escreve somente com vogais, que se escreve com consoantes, e que essas letras têm uma relação com o som. A criança começa a se apropriar que as cantigas de roda são mais em versos, que cada verso tem rimas também. (BRASIL, 2012, p. 26).

Porém, há que se ter em mente que um mesmo jogo, por exemplo, será proposto a crianças de mesma idade, mas com diferentes níveis de conhecimento. Também é necessário entender que não se trata de somente ensinar às crianças como se brinca, conhecimento que eles vêm internalizando desde que nascem. Diferentemente, cabe aos educadores “[...] apresentar novas facetas das brincadeiras, que escondem um imenso potencial pedagógico” (BRASIL, 2012, p. 35).

Segundo Ostetto, faz-se necessário olhar a criança, observar suas diferenças, ampliar o foco de visão e perceber por meio da sensibilidade a diversidade que ali existe.

O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelado em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens [...] permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se quer construir com o grupo de crianças (OSTETTO, 2000, p.199).

Este aspecto torna-se importante na transição da lógica da rotina para a promoção de experiências relevantes, que exploraremos na próxima seção.

Da rotina à experiência

A importância da rotina na vida das crianças é atestada por especialistas. Segundo informações que constam no site “A mente é maravilhosa”, para o educador e psiquiatra Rudolf Dreikurs, “a rotina diária é para as crianças o que as paredes são para uma casa: lhes dá limites e dimensão para a vida.”. Ela oferece sensação de segurança e dá o sentido de ordem do qual nasce a liberdade.

Pode-se definir rotina como um costume pessoal que se estabelece por conveniência, sem necessidade de modificação ou flexibilidade (A MENTE É MARAVILHOSA, 2016). Dentre seus benefícios estão: a possibilidade de um ambiente estável para a aprendizagem; a internalização dos valores de regularidade, constância e perseverança; e as condições para o desenvolvimento de habilidades individuais.

Dreikurs explica que um bebê nasce desconhecendo o mundo que o cerca. Para facilitar sua descoberta do meio ambiente, cabe aos pais ou responsáveis organizar o tempo e o espaço por meio de uma rotina, até que a criança possa guiar-se de forma segura e autônoma. Essa estabilidade é fundamental à sua saúde física e psicológica, bem como ao seu aprendizado.

Dessa forma, rotina também tem a ver com disciplina:

O mau comportamento humano surge de uma sensação de falta de respeito pelos membros do grupo social. Quando esse evento ocorre na psique da criança que está em plena formação, acaba provocando objetivos errados, como o fracasso, o poder, a vingança ou a atenção. Uma forma coerente de evitar futuros problemas de comportamento nos jovens é rodear as crianças de um mundo seguro que as permita explorar a simples inquietude do descobrimento (A MENTE É MARAVILHOSA, 2016).

Essa segurança é proporcionada pela disciplina. Logo, percebe-se que há uma conexão íntima entre rotina e educação. Conexão essa que se acentua se pensamos a educação não mais a partir do binômio teoria/prática, mas do conceito de experiência. Em outras palavras, conceber o aprendizado a partir do que nos toca, das vivências cotidianas, da descoberta da informação à posterior opinião/visão sobre o aprendido. Afinal, é na vivência, no espaço e no tempo, que se dá sentido às coisas (SOUZA; CARDOSO, 2008)

Assim, educar-se-ia por meio de uma aprendizagem significativa: aprendizagem porque pautada no contato com a informação/conhecimento; significativa porque significada e ressignificada com base na opinião/posicionamento (Bondía, 2002). É no contexto do contato com os objetos de aprendizagem que entra a rotina enquanto viabilizadora de experiências, de oportunidades de aprender e se posicionar sobre os mais diversos dados de realidade a se apreender. Isso porque a aprendizagem diz respeito à subjetividade construída na significação da experiência (THIESEN, 2013).

Tendo vinculação com a vida vivida, concreta, a rotina é inevitavelmente afetada pelas características da realidade atual. É, pois, vítima do tempo, mais precisamente da aceleração do mesmo. Vive-se sob um cenário no qual o tempo virou mercadoria, precisa ser conquistado acumulado, sem jamais perder-se ou se desperdiçar. Paradoxalmente, ao passo que há cada vez mais informação para se consumir, há também menos tempo para fazê-lo. A seguir, procuraremos esboçar uma concepção de currículo em que estas compreensões adquiram maior potencialidade pedagógica.

A questão curricular

Não sendo a-histórico, o currículo escolar é um elemento que reflete essa aceleração do tempo, uma vez que “se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (BONDÍA, 2002, p. 23). Nele, as categorias de tempo e espaço ainda seguem a lógica do tempo da natureza, que é controlável.

Dessa condição, surgiu o que se pode chamar de espaço/tempo da escola, o qual “o currículo materializou uma organização escolar arquitetada à

luz da objetividade e da funcionalidade do conhecimento científico, fortemente marcada pela fragmentação do saber” (THIESEN, 2011, p. 12).

São exemplos dessa organização, a seriação por idades, os tempos de aula, a divisão do conhecimento em disciplinas, a padronização dos métodos pedagógicos, a disposição fixa em filas de carteiras, entre outros. Tais expedientes, além de ajudarem a organizar e a otimizar a rotina escolar, também se revelam meios de controle e disciplinamento, aos moldes do militarismo, que vigia e pune (FOUCAULT, 1989).

Essa lógica, que remonta a Idade Média, segue mais ou menos inalterada pelas escolas contemporâneas. Consequentemente, não dá conta de conformar uma realidade na qual a globalização e a informação relativizam as noções espaço-temporais, eliminam distâncias geográficas e, por vezes, prescindem da materialidade física dos corpos (Bauman, 2001). O desgaste desse modelo, por sua vez, aparece como um forte determinante para a distorção e a inocuidade do conhecimento escolar atual. Afinal, “o educando não é estimulado a conquistar o seu espaço, a usar o seu tempo, mas a aceitar uma ordem já estabelecida que ele não sabe por quem nem por que foi instituída” (THIESEN, 2011, p. 13).

Pesquisas mostram que, articulado aos novos tempos, o discurso de muitos educadores e escolas pretendem romper com essa prática, mas a promessa não se traduz na práxis, mostrando-se que se leva a cabo justamente aquilo que se critica. Além disso, essa contradição ressoa por todo o campo educacional, no qual a força de mudança ainda se mostra mais conceitual que interventiva.

Vive-se na educação, portanto, um movimento de transição, quando velhos conceitos coexistem com iniciativas que desafiam um modelo mais tradicional, mas que ainda não encontram sustentação suficiente para uma transformação mais efetiva da realidade (...) [*marcada por*] processos complexos que têm a ver com as questões curriculares e que demandam novos conceitos para as categorias tempo e espaço. [*Afinal*], O processo do ensinar e do aprender já não se encontra exclusivamente condicionado a esse ambiente, num tempo determinado e por um currículo predefinido. Ainda que a sala de aula e a organização dos tempos pedagógicos continuem sendo importantes para o desenvolvimento dessas atividades, surgem alternativas que, a princípio, respondem bem às demandas do momento (THIESEN, 2011, p. 18).

A mudança pretendida, no entanto, não se realiza na negação e no abandono do tempo cronológico e do espaço material, mas de levar em conta ritmo e formas próprias de aprendizagem, que, em suas singularidades, devem ser integrados ao coletivo. Logo, antes de se pensar no estabelecimento de uma nova lógica espaço-temporal escolar, deve-se iniciar um processo de desconstrução de ambas as dimensões tais como se cristalizaram.

Outro fator de arbitrariedade que complexifica o campo do currículo é a seleção, que trata, em última instância, do que deve ser ensinado na escola (Young, 2014). Novamente, a complexidade parece dizer respeito à historicidade do currículo como elemento do fazer escolar, já que “a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição” (Moreira e Silva *apud* GALIAN; BAPTISTA; LOUZANO, 2014, 1111).

É justamente a partir das relações de poder intrínsecas que Young (2010) pensa sobre o currículo. Para ele, não é possível separar educação de conhecimento, sendo este último, assim como o currículo, uma construção social. A aceitação do autor reforça a ideia de um elemento curricular histórico e arbitrário, porque, nesses termos:

a estrutura do conhecimento no currículo pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade; [enquanto] a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem (GALIAN; BAPTISTA; LOUZANO, 2014, 1112).

Como consequência dessa condição, o currículo escolar revela-se um instrumento de poder que nivela todos os tipos de conhecimento quanto ao valor social que têm, não havendo diferenças, portanto, entre o conhecimento escolar e o cotidiano, a não ser uma luta pela legitimação do primeiro como superior. Dessa forma, fica evidente, então, “que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos (YOUNG, 2010, p. 10-11)”.

Em um momento posterior, Young, já tendo a ideia de o currículo como instrumento de poder como premissa, muda a perspectiva e procura saber se o conhecimento abarcado por esse currículo tem o poder de levar à compreensão do mundo em que se vive. Essa compreensão é, para ele, ainda

mais fundamental às camadas socialmente menos favorecidas. A esse respeito acredita que:

a escolarização representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos e meninas. (YOUNG apud GALIAN; BAPTISTA; LOUZANO, 2014, p. 1113)

Acredita-se que, diferentemente do que ocorre na maior parte dos países do mundo, o currículo escolar deve ser elaborado não por políticos e burocratas, mas por especialistas na questão, como teóricos e professores, os quais, por sua vez, precisam ser bem formados. Para Young (apud GALIAN; BAPTISTA; LOUZANO, 2014), cabe aos profissionais da educação negociar os componentes curriculares com as instâncias governamentais.

Em suma, sua concepção de currículo: “parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência” (YOUNG apud GALIAN; BAPTISTA; LOUZANO, 2014, p. 1118). Esse conhecimento, contudo, precisa advir das diferentes disciplinas escolares.

Outro ponto levantado pelo autor é o de que, ao passo que os limites entre disciplinas facilitam a aquisição do conhecimento, eles também são construídos socialmente. Dessa forma, não devem ser fixos ou rígidos, mas integrativos. Segundo o documento Características da educação da companhia de Jesus (1986), O currículo deve ser cuidadosamente estruturado, deve estar integrado de tal modo que cada disciplina particular contribua para a consecução do objetivo geral do colégio.

Já para Young, “é muito importante que os professores sejam parte de uma comunidade mais ampla, e são os limites entre as disciplinas que vão definir isso” (YOUNG apud GALIAN; BAPTISTA; LOUZANO, 2014, p. 1118). Diante disso, uma necessária reforma curricular precisa levar em conta o tipo de conhecimento que se deseja ensinar e a participação dos professores.

Westheimer (2015) chama a atenção para o caso particular da educação em sociedades democráticas. Diferentemente do que ocorre em países totalitários, o autor adverte que o currículo escolar vigente em nações

democráticas deve estimular e proporcionar meios que viabilizem a participação política, as liberdades, dentre elas a de expressão, e a busca pela igualdade em sentido amplo. O primeiro passo para tanto é ensinar a questionar, mesmo que a partir da proposição de temas controversos em sala de aula.

Um breve olhar do cenário educacional contemporâneo sinaliza que educar para a cidadania é, em certa medida, andar na contramão, das práticas escolares atuais, as quais visam à preparação para o sucesso individual no mundo capitalista. Justamente por essa razão o esforço contrário mostra-se tão necessário. Num contexto no qual cidadãos cedem espaço a “realizadores de teste” quantitativo, exercitar o pensamento crítico surge como imperativo urgente.

Números, aliás, demonstram que não somente se aprende menos como também a criticidade diminui, ao passo que aumenta um ensino prescritivo, baseado em fórmulas memorizáveis. Essa condição mostra-se ainda mais acentuada na escola privada, onde por pressão de pais e gestores, educa-se mais para a eficiência e menos para a cidadania.

Consequentemente:

O foco inexorável na testagem e no *aproveitamento* significa que o tempo para a análise crítica de ideias, em profundidade, diminuiu. O currículo oculto de muitos programas curriculares do século XXI transformou-se em como satisfazer a autoridade e passar nos testes, não como desenvolver convicções e lutar por elas (WESTHEIMER, 2015, p. 23)

Mesmo quando essa tradição é rompida, em alguns casos, os resultados não são os esperados. Estudos apontam que, na prática escolar, boa cidadania virou sinônimo de respeitar as autoridades, praticar os valores da boa convivência e a solidariedade, sem questionamentos da ordem estabelecida. Assim, a escola da democracia em nada se diferencia da escola do totalitarismo, já que:

As iniciativas de perseguir alguns conceitos de responsabilidade pessoal podem até mesmo solapar esforços para preparar cidadãos participativos e orientados para a justiça. (...) A obediência e a lealdade (...), por exemplo, podem trabalhar contra o tipo de

pensamento independente que a democracia efetiva requer (WESTHEIMER, 2015, p. 23).

O eixo da mudança parece estar em um currículo engajado, que alie conhecimentos básicos a ações democráticas, e cidadão capazes de mudar a realidade concreta para melhor. Assim, parece tratar-se do conhecimento poderoso postulado por Young (2010) ou, ainda, da aprendizagem significativa a que se refere Bondía (2002).

Este engajamento vai ao encontro dos documentos da companhia, pois segundo Klein (2015), em um colégio jesuíta a orientação central é a educação para a justiça. Um conhecimento adequado aliado a um pensamento rigoroso e crítico pode tornar mais efetivo o compromisso de trabalhar pela justiça na vida adulta.

O tratamento dos problemas da justiça no currículo. Isto pode exigir, às vezes, cursos complementares; mas mais importante é a presença da dimensão da justiça em todas as matérias lecionadas. Os professores tentam ser progressivamente conscientes desta dimensão, de modo que possam oferecer aos alunos uma formação intelectual, moral e espiritual, que lhes permita assumir um compromisso de serviço, que os transforme em agentes de mudança. O currículo inclui uma análise crítica da sociedade, adaptada ao nível de idade dos alunos; o esboço de uma solução na linha dos princípios cristãos é parte desta análise. (Klein, 2015, p 68).

Para ser engajado, um currículo escolar precisa incentivar a prática do questionamento; proporcionar a difusão de informações que propiciem o pensamento substantivo; e ancorar a educação em contextos locais, como a comunidade na qual a escola está inserida.

De acordo com Westheimer (2015), tal engajamento crítico pode ser facilitado com três estratégias: 1) ir além dos fatos e aprender a fazer perguntas; 2) dar espaço à política por meio da controvérsia e da luta ideológica; e 3) analisar criticamente os valores e ideologias subjacentes aos próprios componentes curriculares. Que especificidades demarcariam a educação infantil neste cenário?

A especificidade da educação infantil

No que tange à educação infantil, observa-se que, nas últimas duas décadas, ela foi alvo de inúmeras reformas curriculares voltadas às “novas possibilidades de organização da vida em sociedade” (SILVA, 2016). Diante de

um mundo capitalista, globalizado e regido pela informação e pelo conhecimento, a escola visa a formar “um sujeito inovador, pró-ativo e empreendedor” (GINBERG, 2006, p.71). Para Sennett (2006), trata-se de capacitar os sujeitos para as novas dinâmicas da vida social e, sobretudo, para o mundo produtivo, que é meritocrático e mobiliza-se de forma permanente.

No entanto, não basta promover reformas curriculares. Para além disso, é necessário, primeiro, redefinir o papel social da instituição escola e, em seguida, realocar o papel do conhecimento naquele espaço. Diversos estudos apontam que, contemporaneamente, “a escola tem assumido como sua principal ação a busca pela proteção e pela segurança social, fazendo com que os conhecimentos sejam secundarizados na formação dos sujeitos escolares daquele contexto” (SILVA, 2016, p. 677). Por essa razão, torna-se primordial voltar-se à preocupação com os conteúdos disciplinares.

Os mesmos estudos atestam tentativas de escola no sentido de se incumbir de dar conta das diferentes demandas apresentadas por uma escola contemporânea. Nesse sentido, emerge a concepção do currículo escolar como sendo “o formador de identidades direcionadas para determinados fins e para determinados modelos de sociedade, cabendo aos professores atender a esses modelos e fins, segundo critérios estabelecidos para além das dinâmicas escolares” (LOPES; MACEDO, 2006, p.192).

Outra característica do currículo escolar é quem em seu interior operam tanto as forças oficiais do Estado quanto as pressões cotidianas das comunidades locais, sejam elas internas ou externas à escola. Logo, trata-se de uma produção sociocultural, cuja metodologia mais adequada é aquela que “consegue captar a legibilidade das situações de decisão nos mais distintos espaços organizacionais, sabendo-se que não se trata de um processo linear e técnico” (PACHECO, 2016, p. 264). Assim sendo, é preciso ir além dos indicadores de desempenho.

No caso particular dos alunos de zero a seis anos e, conseqüentemente, do ensino fundamental de nove anos, assiste-se a uma mudança que passa impreterivelmente pela necessidade de um currículo reformulado. Na década de 1970, a chamada educação infantil tinha como função principal compensar deficiências e defasagens de aprendizagem de

crianças de origem social popular, problemas estes que, sanados, diminuiriam o risco de fracasso escolar na educação básica.

Passados mais de 40 anos, a educação infantil, hoje, concebe a criança a partir do respeito às suas especificidades, entendendo-a como cidadã detentora de direitos que precisam ser, mais que respeitados, buscados. Cumpre lembrar que, apesar de importantes conquistas como a Constituição Cidadã de 1988 e o Estatuto da Criança do Adolescente, de 1990, “os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos (Campos). Com isso, a luta nos últimos anos, é por uma melhor formação dos professores, bem como de alternativas curriculares para a educação infantil.

A centralidade política que essa etapa da escolarização vem adquirindo nas últimas duas décadas encontra respaldo na literatura especializada. De acordo com pesquisas, “a frequência à pré-escola favorece o desempenho das crianças em testes feitos no início da escolaridade formal (...)” revelando-se, assim, “uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo à escolaridade posterior” (KRAMER, 2006, p. 803).

Uma especificidade da educação infantil complexifica mais o cenário. Uma vez que é atravessada por diferentes instâncias – municipal, estadual e federal -, essa etapa da educação é alvo de demandas distintas, o que torna ainda mais necessária à boa formação dos profissionais que nela atuam.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a educação infantil corresponde à “primeira etapa da educação básica que integra creches e pré-escolas distintas apenas pela faixa etária, com ação complementar à família, integrando educação e cuidado.”. É justamente o componente do cuidado que impele a uma formação diferenciada e a um currículo com especificidades próprias.

Dentre essas especificidades, situa-se a compreensão de que educação e pedagogia compreendem as dimensões éticas, estéticas e sociais da vida cotidiana sob a perspectiva do conhecimento científico. Além disso, a indissociabilidade da educação infantil e do ensino fundamental, bem como a

indispensabilidade do afeto e do lúdico em ambas as dimensões. Afinal, nas duas, o objetivo é “atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos” (KRAMER, 2006, p. 810).

Apesar das similaridades, o recente ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental requer diálogo e articulação entre os diferentes atores e instâncias envolvidos. Uma questão urgente é, portanto, levar em conta as especificidades da criança de seis anos, antes na educação infantil, no contexto da transposição para o início do agora ensino fundamental de nove anos. Seja nas concepções curriculares ou didáticas é, portanto, imprescindível não perder de vista que:

o tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura (KRAMER, 2006, p. 811).

Fundamental em um tempo e um espaço marcados pelo individualismo, pela intolerância e pela massificação, esse objetivo só será alcançado, no entanto, se houver condições de trabalho, as quais são viabilizadas a partir da integração dos ensinos infantil e fundamental e do aperfeiçoamento e valorização dos professores que atuam neles.

Considerações finais

Na chamada era pós-moderna, marcada pela globalização da economia e pela hibridização da cultura, a infância se transformou. Não só a criança é apresentada cada vez mais precocemente a novas experiências, que lhe propiciam ou exigem o desenvolvimento de novas competências, como também o cenário social engendra novas condições de vida em sociedade e construção identitárias.

Sendo uma instituição viva, a escola experimenta esse conjunto de mudanças que se dá em velocidade vertiginosa e, conscientemente ou a reboque delas, reinventa-se (Chervel, 1990). A transformação das noções de tempo e espaço, de um lado, reafirma a necessidade de se estabelecer uma rotina que ajude essa criança a reorganizar as ações e experiências e, de

outro, mostra que a cronologia e a espacialidade tal como se conheceu não têm mais lugar no tempo do virtual e da mobilidade.

Um novo tempo e um novo espaço, que podem ser caracterizados como da experiência e não mais o do relógio, abrem novas possibilidades de aprendizagem. Uma aprendizagem menos prescritiva, memorizável e mais significativa, crítica. Dessa forma, cabe a escola não só repensar o como ensinar, mas o quê ensinar.

É preciso reformular o currículo a fim de proporcionar aos pequenos estudantes um conhecimento verdadeiramente significativo, suficientemente vinculado à realidade deles e potencialmente capaz de mudá-la para melhor. Naturalmente, faz-se necessário também capacitar os educadores para ensinar a partir desse novo currículo e para lidar com questões como identidade, diferença, alteridade, tão centrais hoje em dia. Segundo o documento da Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática (1993), a pedagogia é o caminho pelo qual os professores acompanham o crescimento e desenvolvimento dos seus alunos e não pode ser reduzida a mera metodologia.

Contudo, mostra-se fundamental reconhecer que, mesmo reconfigurada, a infância carrega especificidades que a caracterizam como tal e as quais, apesar de transformadas, guardam um núcleo duro perene. Nesse contexto, estão os direitos do cidadão infantil, invioláveis, e dentro deles o direito de brincar. Dessa forma, as tão necessárias reformulações do atual modelo educacional, em crise, jamais poderão abrir mão da ludicidade enquanto imperativo curricular e como direito e traço distintivo da infância.

No que concerne à necessidade de desaceleração da infância, além de proporcionar uma infância plena e saudável, o fenômeno vai ao encontro dos valores e princípios basilares da Pedagogia Inaciana, que tem como ideal a formação integral do sujeito. Nessa direção, a desaceleração da infância serve ao resgate e ao fortalecimento da dimensão humana. Além disso, permitir às crianças que vivam uma temporalidade adequada às suas necessidades converge com outro dos princípios da Pedagogia Inaciana, a saber: o compromisso de jamais impor ou desrespeitar o ritmo de cada um.

REFERÊNCIAS

A MENTE É MARAVILHOSA, **A importância da rotina para as crianças.** Disponível em <<https://amenteemaravilhosa.com.br/importancia-rotina-para-criancas/https://amenteemaravilhosa.com.br/importancia-rotina-para-criancas/>>. Acesso em 13.jul.2018.

AQUINO, Júlio R.G., A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. **Educ. Soc.** V.36, n.131 Campinas Abr.-Jun, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan-abr, 2002.

BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2007. p.33 – 46.

BRASIL: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. – ed. Ver. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ secretaria de educação básica – Brasília: ministério da educação, secretaria de educação básica, 2012. 364 p.

Centro Loyola de Fé e Cultura: **Características da educação da Companhia de Jesus**, 1986.

CARRIJO, Adriana. Significações imaginárias da infância contemporânea: mídia, pais e especialistas. **Psicol. Soc.** V.24, n.2, Belo Horizonte, mai-ago. 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação.** N.2, pp. 177-229,1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1989.

GALIAN, Cláudia, V.A; LOUZANO, Paula B. J.. *Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”* **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out - dez. 2014.

GRINBERG, S. Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamento. **Revista Argentina de Sociologia**, Buenos Aires, v. 4, n. 6, p. 67-87, 2006.

KLEIN, Luiz Fernando. Educação jesuíta e pedagogia inaciana. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

KRAMER, Sônia. As Crianças de 0 A 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/ é Fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. (Coord.). **Currículo da Educação Básica (1996-2002)**. Brasília: INEP, 2006.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 4 ed. Campinas – SP : Papyrus, 2008.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, s./n., p. 197-221, 2007.

PARLAGRECO, Talitha. **Slowkids: como a desaceleração da infância e o brincar são necessários nos dias de hoje**. Disponível em: <<http://www.daquidali.com.br/vida-pratica/slowkids-como-a-desaceleracao-da-infancia-e-o-brincar-sao-necessarios-nos-dias-de-hoje/>>. Acesso em 17. Set..2017.

PEC, Plano Educativo Comum. **RJE**, 2016

PI, Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática. Editora Loyola, São Paulo, 9ª edição, 1993.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Roberto R. D. de. Currículo e Conhecimento Escolar na Sociedade das Capacitações: o Ensino Médio em Perspectiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.2, p. 676 – 697 abr. - jun.2016

SOUZA, Ana M. B.; CARDOSO, Terezinha M. **Organização escolar**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008.

THIESEN, Juarez da S., Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educ. Rev.** vol.27 no.1 Belo Horizonte Apr. 2011.

VIDAL, Diana G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**. V. 9, n.1, pp. 25-41, jan-jun., 2009.

WESTHEIMER, Joel. Ensino para a Ação Democrática. **Educ. Real**. Porto Alegre, v.40 n.2, abr.- jun., 2015

YOUNG, Michael, F. D. Teoria do Currículo. **Cadernos de Pesquisa**. V. 44, n.151, pp.190-202, jan-mar., 2014.

_____. Why educators must differentiate knowledge from experience? **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010.