

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, DIREITOS E DESEJOS DE APRENDIZAGEM

**SANDRO VINÍCIUS SALES DOS SANTOS
MAKSILANE EUDILANE BENTO**

RESUMO

O artigo analisa as possibilidades de construção de um currículo para creches e pré-escolas que, de acordo com as prerrogativas legais de nosso país, deve ser organizado por campos de experiência. Sustentando por um quadro teórico que articula dos estudos do campo do currículo produzidos na interface com os estudos culturais na perspectiva pós-estruturalista de análise, com a teoria crítica da cultura de Walter Benjamin e com as pedagogias da infância e da educação infantil, o texto versa sobre as reais possibilidades de se construir um currículo a partir das experiências das crianças. Tal empreendimento é realizado a partir de dados gerados por meio de uma etnografia produzida na interlocução com crianças de cinco anos de idade e seu professor em uma Unidade Municipal de Educação infantil (UMEI), situada em Belo Horizonte, Minas Gerais. As notas do caderno de campo permitem compreender que ao se organizar situações educativas a partir dos desejos de aprendizagem das crianças, o currículo por campos de experiência revela a potencialidade de meninos e meninas e, de igual modo, evidencia importantes dimensões constitutivas da docência da Educação infantil.

Palavras-chave: Currículo por campos de experiência. educação infantil. direitos e desejos de aprendizagem.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION'S CURRICULUM - FIELDS OF EXPERIENCE, RIGHTS AND LEARNING DESIRES

ABSTRACT

The article analyzes the possibilities of building a curriculum for day care centers and preschools which, according to the legal prerogatives of our country, must be organized by fields of experience. Supported by a theoretical framework that articulates studies in the field of curriculum produced at the interface with cultural studies in the post-structuralist perspective of analysis, with Walter Benjamin's critical theory of culture and with the pedagogies of childhood and early childhood education, the text deals with the real possibilities of building a curriculum based on the experiences of children. This enterprise is carried out from data generated through an ethnography produced in the dialogue with five-year-old children and their teacher in a Municipal Early Childhood Education Unit (UMEI), located in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. The field notebook notes allow us to understand that when organizing educational situations based on children's learning desires, the curriculum by fields of experience reveals the potential of boys and girls and, in the same way, highlights important constitutive dimensions of early childhood education teaching.

Keywords: Curriculum by experience fields. early childhood education. rights and learning desires.

CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL - CAMPOS DE EXPERIENCIA, DERECHOS Y DESEOS DE APRENDIZAJE

RESUMEN

El artículo analiza las posibilidades de construir un currículo para la educación inicial que, de acuerdo con las prerrogativas legales de nuestro país, debe estar organizado por áreas de experiencia. Apoyado en un marco teórico que articula estudios en el campo del currículo producidos en la interfaz con los estudios culturales en la perspectiva de análisis postestructuralista, con la teoría crítica de la cultura de Walter Benjamin y con las pedagogías de la infancia y la educación inicial, el texto que se trata de las posibilidades reales de construir un currículo a partir de las experiencias de los niños. Tal emprendimiento se realiza a partir de datos generados a través de una etnografía producida en el diálogo con niños de cinco años y su docente en una Unidad Municipal de Educación Infantil (UMEI), ubicada en Belo Horizonte, Minas Gerais. Los apuntes en el cuaderno de campo permiten comprender que al organizar las situaciones educativas a partir de los deseos de aprendizaje de los niños, el currículo por campos de experiencia revela las potencialidades de los niños y niñas y, del mismo modo, destaca importantes dimensiones constitutivas de la enseñanza de la educación infantil.

Palabras clave: Currículo por campos de experiencia. Educación Infantil. derechos y deseos de aprendizaje.

INTRODUÇÃO

“As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2010, p. 183).

Antes da pandemia, vivíamos um momento em que as redes de ensino de vários municípios brasileiros buscavam implementar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação (BRASIL, 2016). Acreditamos que superada a crise sanitária que nos assola, essa será uma tarefa a ser retomada no âmbito das creches e pré-escolas. Desse modo, se analisadas a contrapelo, as palavras de Larrosa (2010) na epígrafe que abre o artigo parecem fazer algum sentido, apesar de inicialmente soarem estranhas. Se por um lado, nossa racionalidade produziu certo acúmulo de saberes, tecnologias e conceituações sobre os primeiros anos de vida, por outro, o processo de institucionalização das infâncias, que na atualidade vem se intensificando, tensiona alguns de nossos saberes sobre as crianças, em especial aqueles provenientes do campo pedagógico. Jorge Larrosa (2010) nos inspira a olhar, pensar e tratar a infância e as crianças de outro modo, por outros ângulos.

As discussões recentes sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil (BNCC) (BRASIL, 2016) exemplificam como boa parte do conhecimento produzido e difundido no campo pedagógico sobre as crianças e a infância é questionado na atualidade. É importante considerar que as instâncias governamentais responsáveis pela educação brasileira, em diálogo com a comunidade epistêmica da área da Educação infantil, definiram que a política curricular de creches e pré-escolas adotaria uma forma organizacional própria e distinta das demais etapas da Educação Básica, estruturando-se, pois por campos de experiência (BRASIL, 2016). A partir de então, deu-se

início a um amplo processo de implementação dessa política no âmbito das instituições de Educação infantil em todo o país.

É preciso considerar que a versão da BNCC, homologada em 2017, apresenta inúmeras contradições e, sobremaneira, desconsidera o processo de construção coletiva que envolveu profissionais, militantes, pesquisadores e intelectuais da área – o que também não é de todo uma novidade, pois isso vem se tornando comum na construção histórica da política curricular para a Educação infantil de nosso país. Mas a despeito dessas questões, ainda que tais incongruências estejam presentes no texto da Base, no caso de creches e pré-escolas, os campos de experiências constituem o grande diferencial e o grande desafio imposto pela construção de um currículo nacional. E mais: ainda que a política curricular de Educação infantil tenha sido “deturpada” por setores conservadores e comprometidos com o mercado econômico, a compreensão dos campos de experiência que constituem a Base pode se configurar como estratégia de resistência em defesa dos direitos das crianças. Desse modo, a proposta de elaboração do currículo por campos de experiência impõe o desafio de perceber a criança enquanto sujeito no tempo presente e, outrossim, se configura como um enigma a ser, pedagogicamente, decifrado (LARROSA, 2010).

Trata-se de uma política de currículo inovadora, na medida em que propõe um modo de organizar o cotidiano pedagógico que se contrapõe a formulações curriculares centradas nos conteúdos e que, portanto, apresentam-se descontextualizadas, isto é, distantes do contexto de vida mais amplo de meninos e meninas. Assim, partimos do pressuposto de que um currículo por campos de experiência pressupõe conceituações e elucubrações por parte dos/as profissionais de Educação infantil que promovam uma verdadeira revolução no campo pedagógico na medida em que possibilitem a emergência de novos discursos; novos conceitos e, sobretudo, novas formas de subjetivação dos indivíduos que se encontram na ação pedagógica, com efeitos sobre as crianças, sobre a docência e sobre as experiências desses sujeitos no contexto escolar (CARVALHO, 2015).

De partida, precisamos considerar que, em nosso país, os estudos sobre educação infantil, historicamente se comprometeram a sistematizar saberes e fazeres no âmbito da educação das crianças de até seis anos e, progressivamente, construíram um campo teórico que, dentre outras questões, visa decifrar enigmas em torno da infância e de sua educação – que em nossos tempos se convencionou nomear de Pedagogias da Infância e da Educação infantil (ROCHA, 1999). Diferentemente de outros campos do saber pedagógico, tais pedagogias não tomam os conteúdos escolares como centro da ação educativa, tampouco o fazer docente, mas as crianças e a integralidade de seus processos de desenvolvimento que se tornam o foco dessa Pedagogia e, por conseguinte, do currículo. Ou seja, enquanto campo de produção de significados – premissa fulcral das teorias curriculares – as Pedagogias da Infância produzem modos de subjetivação que acabam por fabricar sujeitos do processo pedagógico, nesse caso, a criança – sujeito histórico e cidadão de direitos – e o/a professor da Educação infantil – que atua na perspectiva de produzir uma ação pedagógica, pautada na indissociabilidade entre o cuidado e a educação de modo a criar situações favoráveis ao desenvolvimento de meninos e meninas, tendo como eixos transversais a brincadeira e demais interações de meninos e meninas.

Nosso argumento é o de que por mais que as instituições de Educação infantil estejam empenhadas em implementar a Base Nacional Comum Curricular, por mais que os/as professores/as expressem preocupações no que concerne à reorganização dos

tempos, dos ambientes e das experiências a serem ofertadas às crianças em função da BNCC – faz-se necessário produzir modos de aproximação, compreensão e partilha das experiências das (e com as) crianças. Dito de outro modo, é por meio da alteridade da infância que produziremos campos de Experiência que possam, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças.

Neste artigo, objetivamos analisar as possibilidades de organização do currículo da Educação infantil a partir dos apontamentos das próprias crianças - empreendimento é realizado a partir de dados produzidos em uma pesquisa cujo trabalho de campo ocorreu de fevereiro a dezembro de 2015 e consiste em uma etnografia (GEERTZ, 1989) realizada na interlocução com uma turma de crianças de cinco anos de idade (sete meninas e dezoito meninos) e a professora e o professor que com eles/as conviviam em uma Unidade Municipal de Educação infantil (UMEI), situada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Para tanto, as notas de campo desenvolvidas com essas crianças, permitiram compreender os significados que elas “constroem nas suas ações situadas de todos os dias, isto é, situadas no contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 59).

Tais dados se mostram relevantes na medida em que permitem discutir, no âmbito da formação docente, as especificidades didáticas presentes nas práticas pedagógicas de creches e pré-escolas, fato que incide diretamente sobre a organização curricular da primeira etapa da Educação Básica e sobre os processos de formação de professores/as para a Educação infantil.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização de um currículo a partir das experiências tem exigido a focalização das falas, das ações, dos saberes e dos fazeres das crianças no projeto educativo de creches e pré-escolas. Ao serem interpretadas e significadas pelas profissionais de educação infantil, as experiências das crianças são convertidas em novas situações educativas com potenciais efeitos sobre o desenvolvimento infantil. Ao adotar tal forma de organização curricular, o campo da Educação infantil toma como referência os desejos e necessidades das crianças em uma dupla dimensão: considerando seu desenvolvimento pessoal, bem como sua relação com a sociedade – elementos que passam a constituir pontos cruciais dos projetos educativos desenvolvidos no interior de creches e pré-escolas. Trata-se, pois de um “arranjo curricular que considera a relevância da experiência social dos indivíduos para a organização das práticas pedagógicas, possibilitando a recriação da vida cultural em termos de vivências que sejam potencialmente educativas” (SANTOS, 2021, p. 31).

Enquanto artefato cultural, o currículo é marcado pela heterogeneidade, sendo que sua produção ocorre na tessitura de conteúdos díspares e de naturezas distintas, ao passo em que é marcado por saberes múltiplos e variados, dotados de sentidos plurais que apontam para inúmeras possibilidades formativas. Um currículo é definido por um conjunto de prescrições, de linhas e pontos fixos, de corpos organizados, de identidades reiteradamente legitimadas e outras tantas invisibilizadas pelas relações de poder (SILVA, 2013; PARAÍSO, 2009).

A despeito dessas questões, faz-se mister considerar que no contexto brasileiro, a efervescência do debate sobre um currículo para creches e pré-escolas fundamenta-se na proposição de uma Pedagogia da Infância que, segundo Rocha (1999, p. 62), toma como objeto de preocupação a criança em sua inteireza, levando em consideração “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua

cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Ou seja, na organização do currículo da Educação infantil simultaneamente são consideradas as escolhas daqueles/as que o formulam, as inúmeras disputas entre diferentes grupos sociais, bem como as necessidades de desenvolvimento das crianças de até seis anos de idade (SANTOS, 2018).

A legislação educacional brasileira, desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, celebra e difunde a ideia de que o currículo de creches e pré-escolas urge ser compreendido na acepção de um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06). Tal forma de organização curricular, ao centrar-se na experiência das crianças, demanda modos flexíveis de conceber e organizar a prática pedagógica em creches e pré-escolas, já que tem como pano de fundo uma concepção de currículo vivo, aberto e cujas linguagens, com as quais as crianças convivem e interagem cotidianamente, encontrem-se ajustadas de modo a contribuir para a integralidade de seus processos de desenvolvimento. Trata-se, pois de uma virada conceitual já que a organização do trabalho pedagógico com foco nas crianças e em suas interações, pressupõe um outro modo de conceber e estruturar a política curricular, qual seja: a partir das experiências das próprias crianças; distanciando-se, nesse sentido, das formas curriculares que selecionam conteúdos previamente desconsiderando o contexto existencial das crianças que frequentam as instituições de Educação infantil (SANTOS, BARROSO, NASCIMENTO, 2020).

No entanto, esta guinada epistemológica na organização curricular da Educação infantil, apesar de evidenciar ampla capacidade de fabricar novas subjetividades no contexto pedagógico de creches e pré-escolas ao produzir outras possibilidades de pensar o conhecimento, a criança e a docência na Educação infantil, também encerra, conforme enfatiza Carvalho (2015, p. 475), alguns dos “imperativos pedagógicos” que constituem a política de Educação infantil [e que] podem produzir mecanismos discursivos prescritores de modos de ação docente capazes de desvelar um pretencioso “processo de redenção e salvacionismo por meio da formação ‘integral’ da criança”.

Assim, a compreensão por parte das/os profissionais que atuam em creches e pré-escolas acerca da alteridade da infância, isto é, o desenvolvimento de uma aguçada compreensão sobre o processo de diferenciação da criança em relação ao adulto (e ao aluno) – que passa a ser vista não mais por suas ausências ou carências, mas sim pelas suas potencialidades – torna-se condição essencial para a organização do currículo da Educação Infantil. Esse processo demarca um radical processo de diferenciação do currículo de creches e pré-escolas em relação aos dispositivos curriculares das instituições de ensino dos demais níveis da Educação Básica em consonância com a identidade pedagógica e a função sociopolítica da Educação infantil.

A produção de um currículo específico para creches e pré-escolas, compreende um processo (e um produto) capaz de traduzir-se em documento de identidade (SILVA, 2006; 2013) para a primeira etapa da Educação Básica; revelador das especificidades inerentes às práticas de cuidado e educação disponibilizadas às crianças nas instituições de Educação infantil. Esse processo de discussão sobre a identidade de creches e pré-escolas implica evidenciar e reconhecer a diferença destas instituições (da organização de seus tempos, de seus espaços, de seus objetivos formativos e de seus currículos) em relação às demais instituições educacionais que compõem outras etapas da Educação Básica, uma vez que,

identidade e alteridade são processos sociais congruentes e indissociáveis (HALL, 2005; SILVA, 2006; 2013) tanto para a constituição dos sujeitos quanto de instituições.

As interfaces entre currículo e experiência na Educação infantil pressupõem que a organização do cotidiano pedagógico em creches e pré-escolas, a partir de então, dar-se-á por meio dos desejos (PARAÍSO, 2009, p. 278) de aprendizagem das crianças, isto é, uma forma curricular construída a partir de “contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares”. Para Deleuze e Guattari (1976), o desejo compreende algo produzido pelos sujeitos no curso da vida, muitas vezes, de modo inconsciente e que se torna igualmente capaz de fabricar motivações, agenciamentos e realidades. Para os autores, desejo não pressupõe ausência, falta ou carência; mas sim potência; é algo que motiva, impulsiona e orienta a ação dos sujeitos. Uma fabricação, ou melhor, uma maquinaria desejanse, capaz de mobilizar afetos, sensações, experiências (PARAÍSO, 2009).

A organização de um currículo a partir da experiência das crianças consiste em construir uma prática pedagógica que conecte as situações educativas às experiências sociais mais amplas que as crianças vivenciam dentro e fora da instituição de Educação infantil. Esse tipo de currículo nasce do inesperado; emerge do olhar que as crianças lançam para o extraordinário escondido na repetição esquemática da vida ordinária e, portanto, não se conforma como algo dado *a priori*, pois ninguém consegue antever os afetos que advêm das experiências antes de elas serem vivenciadas (PARAÍSO, 2009). É do inesperado que provém o desejo e é esse mesmo conteúdo súbito que constitui a matéria prima do currículo da Educação infantil. É do extraordinário que emerge da vida ordinária que surge o desejo, pois conforme Deleuze (1988, p. 54 apud PARAÍSO, 2009, p. 281), “ninguém sabe antecipadamente de que afectos é capaz”; “ninguém sabe antecipadamente como se aprende, é uma longa história de experimentação”.

Um dos pontos altos da política curricular hoje vigente em nosso país é a concepção de criança expressa e amplamente difundida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Nesse documento, a criança é considerada “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2009, p. 06). Apesar de esta definição expressar um consenso no campo das ideias há muito estabelecido pela área da Educação infantil, ainda assim, no que concerne ao trabalho de cuidado e educação, é preciso lançar luzes sobre o que se entende por criança enquanto sujeito capaz de agenciamentos, guiados não apenas pelos direitos de aprendizagem, mas, sobretudo, por desejos – como nos inspiram a pensar Deleuze e Guattari (1976) – que, progressivamente, permitem-lhe apropriar-se das práticas culturais.

Nos escritos de Walter Benjamin, encontramos uma noção de criança forte, potente e que se encontra envolvida pelas questões sociais de seu tempo, ideia que refuta a noção de infância como período transitório e de preparação para a vida adulta. Em “Infância em Berlim por volta de 1900”, um livro escrito para seu filho Stefan, Benjamin demonstra conceber a criança como ser implicado nas problemáticas sociais de seu tempo, capaz de relatar o mundo (natural e simbólico) que a circunda (SANTOS, 2015). Desse modo, o autor acaba se distanciando da visão romântica e ingênua que a modernidade (e o campo pedagógico) produziu sobre a criança demonstrando, portanto, que é preciso não a infantilizar. Benjamin (1984, p. 88) aponta severas críticas aos processos educacionais que concebem meninos e meninas como meros receptáculos de informações – o que apresenta

consonância com o debate em torno da Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil.

Walter Benjamin critica, além da didatização dos objetos e da cultura, o autoritarismo dos adultos, aos quais as crianças estão submetidas. Em vários de seus textos, o autor assume uma postura reflexiva em relação à criança e à sua educação enfatizando que é contra a todo tipo de autoritarismo etário (adultocentrismo). Benjamin afirma que “o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta” (BENJAMIN, 1984, p. 72). Para ele, as crianças produzem uma forma simbólica de relação com o mundo a sua volta e que lhes é própria, e que, tal produção é arquitetada num fecundo diálogo no qual elas garimpam significados na cultura dos adultos. Em “Canteiro de obras”, Benjamin (1984, p. 77-78) defende que

As crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas.

Isso pressupõe que entre si, brincando e nas diversas formas de relações com seus pares, as crianças criam para si um pequeno mundo cultural próprio. Mundo esse produzido num criativo exercício dialógico pelo qual elas não apenas esquadrinham, no amplo mundo sociocultural dos adultos, aspectos a serem reproduzidos, mas oferecem formas genuínas e interpretativas com as quais percebem e recriam as relações sociais e a cultura. Desse modo, muitas vezes aquilo que os adultos preparam – julgando ser mais adequados a elas – é o que menos lhes desperta interesse.

Outros elementos presentes na obra de Benjamin (1984) também contribuem para o exercício de diferenciação da experiência social dos mais velhos – que segundo esse autor é uma experiência que define a partir da modernidade e que, portanto, está em vias de extinção – e a dos pequenos. O próprio conceito de experiência, embora receba contornos distintos em cada uma das fases de produção teórica de Walter Benjamin, é um tema que perdura e atravessa toda a sua complexa e multifacetada produção, e pode igualmente contribuir para a compreensão acerca da experiência social das crianças.

Em um de seus primeiros trabalhos Benjamin encara a questão da experiência como um problema proveniente do conflito entre gerações. Para ele, os adultos costumam subestimar a experiência de jovens e crianças. Nas palavras do autor “a máscara do adulto chama-se “experiência” [...] ele sorri com ares de superioridade [...] de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enleação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria” (BENJAMIN, 1984, p. 23).

No texto *Sobre o programa de filosofia futura* Benjamin trata a experiência com mais complexidade. Em tal ensaio, Walter Benjamin (1989), evidencia que nenhuma experiência começa em si mesma, assim como nenhuma experiência se esgota em si mesma. As experiências se interconectam (no tempo e no espaço) fazendo que exista uma continuidade entre elas. Para Benjamin, existe um elemento necessário a toda experiência: a sua continuidade. É sabido que toda experiência, em si, é inconclusa, inacabada e nesse sentido, para tornar-se plena, demanda conectar-se a outras experiências. Isso permite que a experiência individual se converta em experiência coletiva (por meio da narrativa e da memória), nos conectando com outros sujeitos; nos conectando com outras histórias; com

outras temporalidades; com outros contextos. Essa conectividade é, indubitavelmente, um aspecto relevante para a organização de um currículo por campos de experiência, pois diz respeito à mobilização, por parte das crianças, de situações, histórias e narrativas que, quando articuladas, compõem aquilo que Benjamin nomeou como *continuum* (BENJAMIN, 1989), isto é a capacidade de as experiências interligarem-se no tempo e no espaço.

Isso nos permite questionar: quais são as experiências que tocam as crianças? Como os/as profissionais da Educação infantil podem identificar, compreender, se deixar tocar e, com isso, compartilhar a experiência *das* e *com as* crianças? Que campos de experiência surgem das ações e das relações sociais vivenciadas pelas próprias crianças?

CRIANÇAS, ALTERIDADE E CURRÍCULO: PARA ALÉM DAS PRESCRIÇÕES DO TEXTO CURRICULAR

A organização de um currículo a partir da experiência das crianças consiste em construir uma prática pedagógica que, no pulso da vida, estabeleça conexão entre a experiência educativa e a experiência social mais ampla das crianças. Mas tal conexão, do ponto de vista didático-pedagógico não constitui tarefa das mais simples. Pelo contrário: demanda olhares sensíveis, planejamento e organização por parte das/os profissionais de Educação infantil.

É preciso reconhecer que a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que pode ser partilhada, intercambiada, atravessada e conjugada à outras experiências. Ao deixar-se afetar pela experiência do outro (ou de outros) saímos sempre transformados; e o mundo, assim como as relações que com ele estabelecemos, também se transforma. Assim, um currículo organizado por campos de experiência, pode e deve ser impulsionado e potencializado pelo desejo de meninos e meninas, já que este se conforma como o grande propulsor de agenciamentos infantis.

O episódio a seguir, revela diferentes possibilidades de, a partir da produção do currículo por campos de experiência e nuances que, de igual modo, revelam as especificidades da docência em creches e pré-escolas:

O professor chama as crianças para fazerem uma fila e irem ao parquinho. Como de costume, ele pede que meninos e meninas se alinhem uns atrás dos outros na linha vermelha (o piso tátil da instituição). O docente sai do prédio conversando com a moça que trabalha na portaria e as crianças, ao perceberem sua saída, vão correndo atrás dele. O professor, ao ver a atitude das crianças, esbraveja com elas que param imediatamente de correr. Como a instituição é quase toda cercada com uma grade que possibilita tanto a visão de dentro para fora quanto de fora para dentro, as crianças ficam maravilhadas ao perceberem dois cavalos que estão soltos e passam pela porta da instituição. Deslumbradas com os dois animais, as crianças ficaram insistentemente se perguntando se eram cavalos ou burros. Amanda, dizia que não poderiam ser cavalos, pois as orelhas estavam muito grandes e, desse modo, só poderiam ser burros. Marcos, por sua vez, acreditava se tratar de dois burros, pois eles eram muito pequenos para serem cavalos. As crianças mostraram os animais para o docente, dando a entender que estavam interessadas nos equinos. O professor, no entanto, não deu importância para as falas das crianças alegando que aquela não era hora de falar de cavalos e sim de brincar no parquinho. Por inúmeras vezes, o professor insistiu que as crianças deixassem os cavalos e fossem brincar no parquinho, mas elas não o

ouviam. Meninos e meninas permaneceram na beira da grade observando os animais até que estes se distanciaram da UMEI saindo da alça de visão de meninos e meninas e, só depois disso, as crianças seguiram para brincar nos aparelhos do parquinho (Notas do caderno de campos, 16 de maio de 2015).

O episódio acima revela o desejo das crianças em compreender as diferenças e semelhanças entre cavalos e burros. Aqui, é possível identificar formas de construção de um currículo a partir das questões que as crianças desejavam compreender sobre aspectos do mundo natural ou social, o que ratifica a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil que afirmam que o currículo de creches e pré-escolas deve surgir do encontro das experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos historicamente acumulados (BRASIL, 2009).

Importante destacar os agenciamentos realizados pelas crianças e que foram motivados pelo desejo de meninos e meninas de explorar as diferenças e semelhanças entre aqueles dois equinos. Tanto os conhecimentos prévios das crianças sobre as diferenças e similitudes entre cavalos e burros, quanto o fato de elas refutarem a possibilidade de brincar no parquinho para explorarem, até o último minuto, a presença dos dois animais devem ser considerados como indícios da relevância daquele tema para a organização de um currículo a partir do desejo (e da experiência de meninos e meninas); um currículo *emergente* e não estabelecido *a priori*.

Benjamin afirma que as crianças “são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível” (BENJAMIN, 1984, p. 77). E segue afirmando que elas se sentem seduzidas pelos destroços provenientes da construção, dos restos do trabalho realizado tanto no jardim quanto em casa, pelos detritos que surgem do ofício do alfaiate ou do marceneiro. É desse ponto de vista que “as crianças fazem história a partir do lixo da história”. De acordo com Benjamin (1984, p. 69):

Nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.

Benjamin (1913) considera que, na visão dos adultos, quanto mais jovem é o sujeito, mais desmerecida é a qualidade da experiência de suas vivências. Entretanto, o autor demonstra clareza de que os anseios e os interesses das crianças e dos jovens são distintos daqueles que norteiam a maturidade.

Outro fator importante a ser considerado e que é revelado pelo episódio acima diz respeito à falta de sensibilidade do docente para identificar e compreender a significância de determinados temas para o desenvolvimento das crianças – visto que as questões das crianças são tão complexas que nem sempre temos conhecimentos de causa para respondê-las. Todavia, urge problematizar: o/a profissional de educação infantil deve responder às indagações das crianças ou construir um ambiente favorável para que meninos e meninas se apropriem da cultura? Naquele momento, enquanto o importante para o adulto era que as crianças seguissem a rotina e fossem brincar no parquinho, para meninos e meninas, o que lhes despertava interesse era explorar as diferenças entre os

animais. É preciso considerar que o desejo de conhecer mais sobre os equinos se manifesta nos enunciados não ditos, mas expressos nos agenciamentos das crianças – que se recusaram a brincar para observar da grade do parquinho a passagem dos dois animais. Naquele momento, suas ações, de algum modo expressam o desejo de aprender sobre cavalos e burros. Embora “todo tipo de desejo implique estilos de enunciação” (DELEUZE, 1996, p. 16), os enunciados se constituem em apenas um dos componentes do agenciamento do desejo e, nesse sentido podem manifestar-se de diferentes modos seja pela via da oralidade ou pela via do próprio agenciamento (PARAÍSO, 2009).

No processo de fazer um currículo desejar, isto é, no processo de deixar-se contagiar pelos desejos de aprendizagem das crianças é preciso ter em mente que ao encontrar algo que lhes convém, elas não desejam um objeto específico, mas desejam “o conjunto do qual aquele objeto faz parte, desejamos todo o contexto daquele objeto” (PARAÍSO, 2009, p. 280). Desse modo, produzir um currículo por meio dos desejos daquelas crianças permitiria pensar um conjunto de situações e experiências de aprendizagem reunidas em torno do inusitado, do inesperado e incerto que nasceriam das percepções de meninos e meninas sobre as diferenças e as semelhanças entre os animais. E aqui, Jorge Larrosa (2010) se torna uma referência importante, pois ele compreende que a infância, enquanto algo concebido pelo olhar do adulto, é sempre um outro, na medida em que a sua diferença compreende um fator que “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2010, p. 184). Para esse autor, a alteridade da infância constitui a chave de leitura pela qual se torna possível desvelar a heterogeneidade que a caracteriza.

Assim, considerar a alteridade da infância na proposição de um currículo para as instituições de Educação infantil não está relacionado com a busca por enquadrar as crianças em nossa racionalidade, em nossas práticas e ou nas lógicas de ação que regeram, até então, nossas instituições educativas. Para Larrosa (2010), trata-se de algo mais radical: reconhecer e evidenciar sua total heterogeneidade, sua absoluta diferença em relação a nós adultos e aos nossos modos de *ser* e *estar* no mundo. E ao pensar a criança como o outro do processo pedagógico – que tanto ensina quanto aprende – vemos emergir o currículo por campos de experiência.

Desse modo, a potencialidade do currículo por campos de experiência não reside, a princípio, em sua organização prévia, mas na possibilidade de o/a professor/a observar, registrar, interpretar e dialogar, no âmbito do planejamento, com as experiências que as crianças vivenciam no contexto social mais amplo. Ao fazê-lo, o/a professora/o defronta-se com as especificidades da docência em creches e pré-escolas, fato que contribui para a compreensão da identidade sociopolítica e pedagógica da Educação infantil (SILVA, 2013).

Uma situação como a descrita acima, além de evidenciar os agenciamentos das crianças, revela também as especificidades da docência na educação infantil. Nesse sentido, compreende-se que o/a professor/a que atua em creches e pré-escolas não é alguém que dá aulas, mas alguém que organiza o ambiente educativo da instituição, deixando-se contagiar pelos desejos das crianças (PARAÍSO, 2009), para que elas produzam experiências que favoreçam o desenvolvimento de modo pleno, pois ainda que um currículo “seja um espaço problemático, é possível contagiar-se e deixar-se contagiar”. O desejo que cria a possibilidade de experiência com os equinos não é produzido por alguém externo àquela experiência (como o professor), “porque o desejo é produtividade

impessoal e involuntária. Desejo é plenitude, é uma potência de crescimento, é uma alegria que se instaura e faz experimentar” (PARAÍSO, 2009, p. 289).

Para além do que sugere o texto da BNCC, que preconiza que o currículo organizado por campos de experiência orienta-se pelos direitos de aprendizagem das crianças, é preciso considerar, também, no âmbito da organização dos momentos e situações de aprendizagem, os desejos de aprendizagem de meninos e meninas, manifestos em seus enunciamentos, em seus enunciatos, não podendo, portanto serem previstos ou organizados de modo *apriorístico*, fator que sugere a importância do planejamento e da organização do/a profissional de Educação infantil. Paraíso (2009, p. 281) considera que na perspectiva de Deleuze, (2001) é extremamente importante a organização do trabalho docente, pois “só com muito preparo e ensaiando muito (como faz um ator antes de entrar em cena) garantiremos os “dez minutos de inspiração” necessários para lançar textos e atirar flechas que podem ser recolhidas por alguém em uma aula ou em um currículo”.

A docência da Educação infantil não se resume à preparação das crianças para escolarização futura, mas consiste em auxiliá-las no processo de desenvolvimento como sujeitos socioculturais, tendo as interações e as brincadeiras como meios fortuitos de apropriação da cultura, fato que, de acordo com Benjamin (1984) é preciso considerar se desejamos criar práticas pedagógicas direcionadas a elas.

ALTERIDADE DA INFÂNCIA COMO PRINCÍPIO FUNDANTE DO CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

O currículo da educação infantil, ao propor uma organização por campos de experiência, isto é, a partir das situações vivenciadas pelas crianças no cotidiano, demanda muito mais que a proposição de uma política curricular nacional, tal como a BNCC. Demanda mais que a organização cotidiana pensada *a partir e para* as crianças. Demanda, outrossim, que a alteridade da infância seja um princípio fundante do trabalho pedagógico.

A função sociopolítica e pedagógica da Educação infantil não se resume à preparação das crianças para escolarização futura, mas consiste em auxiliá-las no processo de desenvolvimento como sujeitos socioculturais, tendo as interações e a brincadeira como meios fortuitos de apropriação da cultura, fato que, de acordo com Benjamin (1984) precisamos considerar se desejamos criar práticas pedagógicas direcionadas a elas. Assim, o processo de produção de um currículo por campos de experiência demanda muito mais um movimento de deslocamento das professoras/es acerca de seus saberes, fazeres e certezas pedagógicas, do que das próprias crianças. Demanda decifrar os enigmas que a institucionalização precoce de bebês e crianças pequenas nos impõe, para retomar a epígrafe de Jorge Larrosa que abre este artigo.

Em suma, enquanto profissionais de creches e pré-escolas, somente conseguiremos nos aproximar e compreender as experiências das crianças, na medida em que nos conscientizarmos que tão importante quanto currículos organizados para as crianças seria organizarmos currículos *com* as crianças, por meio de seu reconhecimento como o outro do processo educativo. Ou seja, é por meio da alteridade da infância que produziremos campos de Experiência que possam, efetivamente, comprometer-se com o desenvolvimento holístico das crianças.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. Sobre el Programa de la filosofía Venidera. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre el Programa de La Filosofía Venidera y otros ensayos.** Trad. Espanhol Roberto J. Vernego. Caracas: Monte Avila Editores, 1989, p. 162 – 175.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação,** Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>

DELEUZE, Gilles. Desejo e Prazer. Tradução Luiz Orlandi. **Cadernos de Subjetividade,** número especial, p. 13-25. 1996.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia.** Tradução Joana Morais Varela e Manuel Maria Carrilho. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas-** I. ed., 13ª reimpressão. - Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e técnicas.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2005. P. 103-133.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. – 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 183-198.

PARAÍSO, Marluicy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação e Realidade.** n.º 34, v. 2: mai/ago 2009, p. 277-293.

ROCHA, Eloisa Arcires Candal. **A Pesquisa em Educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da educação infantil - considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698188125>

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Experiência, desejos e outras maquinarias infantis: a emergência do outro-criança no currículo da educação infantil. In: BRAA, Denise da Silva; SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Vozes que ecoam nos currículos:** projeções de identidade em diferentes processos de escolarização. Curitiba: CRV, 2021, p.p. 29-42.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a Educação infantil. **Pro-Posições**. v. 26, n. 2 (77), p. 223-239, mai/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507711>

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BARROSO, Fabiana Pinheiro; MACHADO, Jessica Mayara Nascimento. Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da educação infantil. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 350-371, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução Às teorias do currículo. 3ª ed. 4ª reimp. – Belo horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1ª edi. 3ª reimp. – Belo Horizonte: Atutência, 2006.

Submetido em Abril de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

Autoria

SANDRO VINÍCIUS SALES DOS SANTOS

Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DAE/FaE/UFMG). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2016); Mestre em educação pelo mesmo Programa (2013); Especialista em Educação Infantil pelo Curso de Especialização Lato Sensu em Docência da Educação Básica (LASEB/FaE/UFMG); Pedagogo pelo Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (2008). Atualmente, é membro do Colegiado do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI) e representa a Região Sudeste no Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Atua no Grupo Diretivo da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e integra a comissão nacional de mobilização e comunicação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

E-mail: sandrovssantos@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9666-3639>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0414048099090181>

MAKSILANE EUDILANE BENTO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Bacharela e licenciada em Educação Física pela mesma instituição.

E-mail: maksilanebento@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8062-3085>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1511935838476865>