

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar?

Benchmark National Curricula for the Early Childhood Education: an integrative or interdisciplinary proposal?

Ariene Lopes¹

RESUMO

Partindo do pressuposto de que é na educação infantil em que devem ser oferecidas possibilidades para que o desenvolvimento integral e global das crianças ocorra dentro do contexto plural e cultural em que elas estão inseridas, a discussão sobre a organização de um currículo integrado, com condições para se efetuar a interdisciplinaridade, se torna cada vez mais latente. Desta forma, o presente artigo visa compreender o sentido dos termos relacionados à integração e à interdisciplinaridade, contidos no volume I dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, através da conceitualização de ambos os termos a partir das referências de pesquisa de Ivani Fazenda e James Beane, chegando-se a uma conclusão sobre a orientação interdisciplinar e/ou integrada apresentada, explicitamente ou não, pelo documento analisado.

Palavras-chave: RCNEI. Integração. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Assuming that it is in early childhood education that should be offered possibilities so that the integral and global development of the children occurs within the plural and cultural context where they are inserted, the discussion about the organization of an integrated curriculum, with conditions to effect the interdisciplinarity, becomes more and more latent. Thus, the present paper aims to understand the meanings of the terms related to integration and interdisciplinarity contained in volume 1 of the Benchmark National Curricula for Early Childhood Education, through the conceptualization of both terms from the references of research of Ivani Fazenda and James Beane, coming to a conclusion about the orientation to interdisciplinarity and/or integrated presented, explicit or not, on the analyzed document.

Keywords: RCNEI. Integration. Interdisciplinarity.

¹Universidade do Vale do Itajaí.



Esta obra foi licenciada com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 3.0 Não Adaptada](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/).

1 INTRODUÇÃO

Discussões sobre a organização de um currículo contextualizado, integrado e interdisciplinar para a Educação Infantil têm sido freqüentes nas últimas décadas. Tais discussões são derivadas das divergentes visões existentes de criança, família, função de Educação Infantil e de um currículo para esta etapa escolar.

Existe o receio de transportar a estrutura e organização dos currículos já existentes para o Ensino Fundamental, Médio e Superior, que hoje têm sido muito criticados, para a Educação Infantil. Desta forma, a fim de orientar os profissionais da área de Educação Infantil, os RCNEI's (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) foram construídos em 1998, para servir como um instrumento de orientação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nesta faixa etária.

Entretanto, o esclarecimento das intenções apresentadas pelo documento precisa ser realizado com estudos e argumentos sólidos que sustentem as orientações disponibilizadas. Essa elucidação é importante devido ao número crescente de contradições existentes com relação aos RCNEI's, sendo cada vez mais questionadas e debatidas em esfera educacional.

Um desses questionamentos refere-se aos termos relativos à integração e interdisciplinaridade contidos no documento em questão. Ambos os termos (integração e interdisciplinaridade) por vezes são conceituados de forma sinônima; contudo apesar da complementaridade, as distinções entre os dois conceitos precisam ser bem compreendidas.

Essa pesquisa, além de conceituar os termos integração e interdisciplinaridade, apresenta uma análise destes no primeiro volume dos RCNEI's. Portanto, a questão de pesquisa é justamente compreender o sentido dos termos relacionados à integração e interdisciplinaridade, contidos no volume I dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enquanto o objetivo geral é identificar se a utilização dos termos correspondem aos sentidos apreendidos na leitura do documento em questão. A abordagem metodológica para o presente estudo foi a pesquisa documental, caracterizada pelo enfoque qualitativo e a utilização de análise de conteúdo.

2 INTEGRAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: COMPLEMENTARIDADE E UNIDADE

A multiplicidade de áreas científicas, a variedade de modelos de sociedade cada vez mais abertos, a universalização da comunicação e da informação e a complexidade do mundo e da cultura atual, exige a pesquisa de várias informações, conhecimentos e disciplinas. Porém, analisando a situação educacional do Brasil dentro desse contexto, se percebe o distanciamento existente entre as exigências da atualidade e a educação oferecida pelas instituições escolares, tornando-se mister insistir na importância de tornar as questões sociais e os problemas cotidianos o centro das organizações curriculares.

Deste modo, é importante tomar conhecimento dos estudos sobre integração e interdisciplinaridade, pois uma reflexão epistemológica cuidadosa sobre essas vertentes possibilita consideráveis avanços na compreensão do melhor currículo para atender as exigências sociais e educacionais de crianças e jovens. Tais avanços poderão permitir a visualização dos projetos pedagógicos que possam corresponder ao novo paradigma emergente do conhecimento que está surgindo, “embora precise ficar claro que em termos de conhecimento estamos ainda em fase de transição [...]” (FAZENDA, 1993, p. 16).

Para abordar o tema interdisciplinaridade a partir de sua origem, é necessário investigar, inicialmente, o significado da palavra. O termo interdisciplinaridade é composto por três termos: **inter** – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; **disciplinar** – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende.

Contudo, o termo disciplina também se refere a um conjunto de normas de conduta estabelecidas para manter a ordem e o desenvolvimento normal das atividades numa classe – dizemos habitualmente que “esta classe é disciplinada, ou aquele aluno é indisciplinado”, significando que a classe ou o aluno em questão respeita as normas de conduta estabelecidas; outro significado para o termo consiste em ordem conveniente a um funcionamento regular, submissão, subordinação a regulamento superior – manter a disciplina equivale, nesta acepção, a seguir o regulamento, adequar-se a uma hierarquia; outro significado para disciplina é matéria, como quando nos referimos à matéria Introdução à Filosofia ou

Fundamentos da Matemática ou Fisiologia. Também é possível entender disciplina como um tipo de saber específico, com objeto determinado, conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. O termo **dade** corresponde à qualidade, estado ou resultado da ação.

Desta forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com uma ordem – promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação, equivaleria ao termo interdisciplinaridade (PROUST, 1993).

Portanto, a interdisciplinaridade tenta o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando interpenetrar-se por elas, causando a reciprocidade entre as áreas cognitivas. Deste modo, o senso comum é aceito como válido e ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, enriquecendo a relação com o outro e com o mundo.

De tal modo, compreendendo a interdisciplinaridade como uma atitude epistemológica que resgata a tomada de consciência sobre o sentido do homem no mundo, pode-se realizar uma reflexão aprofundada sobre um ensino adequado e a necessária simbiose entre atividade profissional e formação escolar. Visando a recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade, a interdisciplinaridade recupera a ideia primeira de Cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças no mundo) (FAZENDA, 1996).

Porém, é fato que alguns fatores impedem que essa dinâmica seja adotada e desenvolvida nas escolas, pois para Gusdorf (1970 *apud* FAZENDA, 1996) é mais fácil trabalhar de forma parcelada, com cada professor se responsabilizando pela aprendizagem de sua disciplina isolada, ao invés de discutir as ideias alheias ou suas próprias ideias.

Além disso, os obstáculos epistemológicos e institucionais surgem à medida que os conhecimentos são organizados em função das disciplinas, nas quais a classificação do conhecimento é feito segundo uma hierarquia de disciplinas que é o reflexo dos valores sociais vigentes.

As dificuldades metodológicas encontram-se justamente no sentido de reformular a estrutura de ensino das diferentes disciplinas num questionamento sobre a validade ou não das referidas disciplinas em função do tipo de indivíduo que se pretende formar.

Os problemas quanto à formação residem em uma profunda transformação da Pedagogia em vista de um novo tipo de formação de professores, caracterizando-se como uma mudança na atitude e na relação entre quem ensina e quem aprende. Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria – que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear – a uma relação pedagógica dialógica onde a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência.

Os obstáculos materiais encontram-se no sentido da falta de um planejamento adequado, na falta de trabalhos em pequenos grupos e motivação para o trabalho, sem remuneração adequada. Enfim, além das dificuldades explicitadas, o preconceito em aderir à interdisciplinaridade deve-se ao desconhecimento do seu real significado e ao despreparo profissional, levando à preocupação de transformar o conhecimento em unidade global.

Da mesma forma que a interdisciplinaridade não é bem compreendida e desenvolvida nas escolas, o termo integração também gera certa confusão conceitual para quem se aventura por essas vertentes epistemológicas.

O termo tem sido usado para designar a intenção de reunir pedaços fracionados de uma disciplina do conhecimento, tal como a criação dos Estudos Sociais, a partir da História e da Geografia, ou de uma língua a partir de fragmentos dessa mesma língua (BEANE, 2002).

No sentido etimológico, do latim *integrare*, integração significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado (unido). Beane (2002), que é um estudioso sobre integração curricular e ao longo de trinta anos dedicou-se a trabalhar com a concepção dentro e fora da sala de aula, elucida a compreensão do termo, tomando por princípio a ideia de que a integração curricular surgiu no princípio do século XX, juntamente com as premissas de integração social, salas de aula democráticas e integração do conhecimento.

Compreendendo que os problemas de verdadeiro significado não podem ser resolvidos com uma única disciplina do conhecimento, a concepção curricular integradora procura relações em todas as direções. Por isso, a integração curricular envolve igualmente a aplicação do conhecimento às questões e preocupações que possuem significado pessoal e social. Deste modo, os limites entre as diferentes áreas de estudo são dissolvidos e o conhecimento é reposicionado no contexto

dessas questões e preocupações (BEANE, 2002), exigindo que o currículo considerado integrador seja voltado aos problemas e questões significantes aos envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, o conhecimento das disciplinas é reposicionado no contexto do tema a ser discutido, das questões significativas e das atividades que serão desenvolvidas. James Beane, explica que a integração curricular começa com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com o tema e as atividades que podem ser desenvolvidas para explorar-se o tema, considerando como cada disciplina pode contribuir para o tema definido a *posteriori*.

Compreende-se assim, que a integração curricular é uma concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades da integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de problemas e de questões significativas, identificadas de forma colaborativa pelos educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas (BEANE, 2002).

A distinção entre os termos integração e interdisciplinaridade encontra-se no sentido de que a integração refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num programa de estudos, e segundo Fazenda (1996), essa integração não pode residir apenas na justaposição de conteúdos ou métodos, e sim de conhecimentos parciais em vista de um conhecer global. Enquanto isso, a interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma *superiência*, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano.

3 O PONTO DE PARTIDA PARA ALGUMAS CONCLUSÕES

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram elaborados com a intenção de ser uma proposta aberta e flexível, que aborda em linhas gerais as bases a serem adotadas na Educação Infantil, definindo seus principais objetivos, conteúdos básicos e algumas sugestões de atividades para serem desenvolvidas com as crianças. Segundo as Diretrizes Curriculares para a rede municipal de Educação Infantil de Itajaí (ITAJAÍ, 2000), o RCNEI possibilita a

operacionalização do processo didático, relacionando objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas. Partindo então de objetivos gerais para a educação infantil, o documento procura estabelecer uma integração curricular, aplicada em objetivos específicos para cada eixo de trabalho.

Analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil constituiu-se um grande desafio para a pesquisadora. Investigar os sentidos dos termos relacionados à integração e interdisciplinaridade presentes em tal documento, configurou-se em semelhante ação ousada. Verificar o que há por trás de palavras, expressões ou termos, pressupõe argumentação sólida, estudo constante e compreensão de que existem diversos pontos de vista sobre uma mesma tese, conclusão ou ideia.

A fim de compreender o sentido dos termos relacionados à integração e à interdisciplinaridade, contidos no volume I do RCNEI, foram selecionados e analisados os trechos que contemplam explicitamente ou intencionalmente ambos os termos, seguindo a ordem em que aparecem ao longo do documento.

É importante ressaltar que a análise pretendida se ateve ao sentido que os termos apresentam, análise que se configura como uma prática e um campo da linguística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes num texto, no caso deste artigo, com suporte dos estudos dos autores referenciados.

A proposta de integração curricular começa sendo explicitada logo na Carta ao Ministro publicada no RCNEI, onde Paulo Renato Souza considera importante a “fase transitória pela qual passam as creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada, que incorpore às atividades educativas aos cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras”.

Neste trecho é perceptível a preocupação com a educação destinada às crianças atendidas nessa faixa escolar, visto que as demandas pedagógicas tornam-se cada vez mais complexas. De acordo a evolução histórica da Educação Infantil no Brasil e no mundo, essa fase educacional atravessou mudanças importantes, derivadas de influências políticas, sociais, econômicas e educativas. A tentativa de continuar desenvolvendo ou repassando uma educação fragmentada, em que o produto e o processo da aprendizagem não valem a pena e somente as notas escolares e o alcance de habilidades são consideradas importantes para os professores, não sustenta mais as exigências para a construção do conhecimento

global, visando responder questões tão complexas quanto heterogêneas surgidas nos contextos atuais da sociedade.

A ação integrada explicitada pelo ministro preconiza a necessidade de incorporar os três alicerces da Educação Infantil: cuidar, brincar e educar. Portanto, partindo do pressuposto de que os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento e na vida do indivíduo, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas das finalidades da educação pretendida (SANTOMÉ, 1998).

Desta forma, no trecho selecionado, o sentido de “ação integrada” pode ser compreendido realmente como integração, visto que as palavras do ministro continuam no intento de incorporar às atividades aos cuidados e brincadeiras. Levando em conta a compreensão etimológica da palavra incorporação, esta pode ser compreendida como o ato ou efeito de agrupar, incluir, misturar ou juntar. Neste trecho, não podemos evidenciar uma pretensão interdisciplinar, pois segundo Fazenda (1996), esta perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, pressupondo que interdisciplinaridade não é apenas integração de conhecimentos, a proposta interdisciplinar está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão. Já na ideia de integração, apesar do seu valor, trabalha-se sempre com os mesmos pontos, sem a possibilidade de serem reinventados, pois se buscam novas combinações e aprofundamento sempre dentro de um mesmo grupo de informações. No trecho analisado, pode-se compreender que os educadores devem apenas promover atividades, cuidados e brincadeiras de forma interligada, porém não há evidências de uma orientação interdisciplinar voltada a esse agrupamento de itens. Por esta análise, pode-se questionar: Teria o Ministro compreensão do sentido dos termos integração e interdisciplinaridade?

Na continuação da carta destinada aos educadores que recebem o RCNEI, o ministro aponta que “o *Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades*”. Neste trecho a expressão “desenvolvimento integral” pressupõe que as aprendizagens oferecidas devam promover a inclusão de todos os aspectos necessários para o desenvolvimento completo das crianças. Compreendendo o verbo integrar como a ação de tornar inteiro ou incluir num todo, percebemos que

sua colocação no trecho designa a orientação de compreender o ser humano como um ser Múltiplo e não Uno, tornando necessário que o homem conheça suas múltiplas e variadas formas de conhecer, para que possa compreender e modificar o mundo (FAZENDA, 1996). Desta forma, o desenvolvimento integral da identidade das crianças postulado pelo ministro, pressupõe um trabalho interdisciplinar, visto que este pode solucionar os males da educação fragmentada, em prol da integridade do pensamento e da concepção unitária do ser humano.

A necessidade de professores que saibam lidar com essas novas demandas e exigências pedagógicas é encontrada no RCNEI, especificamente no trecho em que explicita o quanto os educadores precisam atualizar-se “devendo ter consciência em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global...” (BRASIL, 1998). Nesse trecho, a expressão “construção de conhecimento de maneira integrada e global” denota as intenções preconizadas pela interdisciplinaridade, pois Fazenda (1996) também utiliza a expressão “global” para defender a interdisciplinaridade como uma aposta para o ensino integral, destacando que esta integração não seria apenas a de conteúdos ou métodos, mas a integração de conhecimentos diversos, tendo em vista um conhecer global, aspecto que pode ser alcançado com a vivência interdisciplinar.

Um currículo global exige uma transformação pedagógica nos conteúdos que podem ser selecionados de diferentes campos culturais, exigindo professores melhor e mais amplamente formados, para abordar objetivos e conteúdos mais complexos, visto que sua função é transformar a cultura elaborada em cultura válida para o cidadão comum que um dia sai da instituição escolar e necessita de uma preparação básica (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com as prerrogativas acima delineadas, a organização do currículo é necessária para que se possam alcançar os objetivos pretendidos, sejam eles destinados às crianças, jovens ou adultos. Portanto, pode-se considerar que apesar de não ser concebido como um currículo, o projeto pedagógico preconizado pelo RCNEI admite a valiosa contribuição de ações integradas e contextualizadas e aponta “a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível [...]” (BRASIL, 1998, p.18).

A consideração deste “ser completo e indivisível” é entendida quando Beane (2002) elucida os fatores que levaram a uma maior conscientização da necessidade de se repensar a educação, respeitando contextos e sujeitos tão distintos: o apoio crescente às disposições curriculares que envolvem a aplicação de conhecimento em vez da mera memorização e acumulação; as novas descobertas de como o cérebro funciona na aprendizagem, incluindo a de que o cérebro processa as informações através de relações permeadas de coerência e não de fragmentação; o sentido emergente de que o conhecimento não é fixo nem universal e o reconhecimento de que situações ou questões complexas necessitam de uma gama de conhecimentos para serem solucionados. Diante desses fatores, é compreensível a necessidade do tratamento do sujeito como completo e indivisível, visto que este precisa ser atendido físico, emocional, afetivo, cognitivo e socialmente de forma integrada.

No trecho selecionado por ora, a comunicação pode ser compreendida como uma proposta de integração, de acordo com a preconizada por Beane (2002) como um trabalho a partir de uma visão de aprendizagem integrada e contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Neste fragmento do texto, pretende-se apontar a necessidade de atender às crianças em todas as suas necessidades e de forma integrada, no sentido de não priorizar uma em detrimento de outra, mas sim, organizar uma ação que promova o desenvolvimento contínuo de todas as dimensões citadas, a fim de que possam compreender o mundo que as rodeia.

No documento analisado, considera-se posteriormente “que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil” (BRASIL, 1998, p. 23). Nesse trecho, podemos interpretar a expressão “maneira integrada” no sentido puro da palavra, visto que não encontramos evidências de um trabalho além do que o proposto de integrar conteúdos, eixos, atividades e procedimentos para auxiliar o desenvolvimento das crianças. Se considerássemos que a intenção é a efetivação do trabalho interdisciplinar, estaria explícito que existe a necessidade de uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação, ou seja, uma atitude além da integração, mas de compromisso com o conhecer global (FAZENDA, 1996).

Em momento algum, pretende-se afirmar que a integração não seja conveniente para a efetivação de um trabalho coerente para a educação infantil, o que está em questão é a necessidade de irmos além, e caminharmos rumo à interdisciplinaridade, apoiando a integração como possibilidade de atingir-se uma “interação”, numa interdisciplinaridade com vistas a novos questionamentos, novas buscas, enfim, para uma mudança na atitude de compreender e entender (FAZENDA, 1996).

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis” (BRASIL, 1998, p. 23). Esse desenvolvimento infantil é entendido como o processo pelo qual as crianças são estimuladas por adultos ou pessoas mais experientes a reorganizarem seus esquemas mentais, a fim de elaborar novas hipóteses sobre diferentes assuntos. Semelhante ao trecho analisado anteriormente, o RCNEI traz a necessidade de promover a integração dos cuidados, brincadeiras e atividades, a fim de que as crianças possam se desenvolver plenamente. Aqui, também podemos identificar intenções integradoras, que exigem apenas a interação dos três itens, não exigindo ou pretendendo a ampliação ou reformulação de aprendizagens já construídas pelas crianças. Portanto, neste trecho podemos novamente compreender integração no sentido puro da palavra: o ato de unir itens, evitando a fragmentação ou destaque de um em detrimento de outro.

“[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998, p. 24). Segundo o RCNEI, para que as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das crianças aconteçam de forma integrada e significativa, deve-se considerar o currículo ou projeto pedagógico em uma perspectiva pedagógico-humanista, que atenda à peculiaridade e à necessidade dos alunos. Essa perspectiva é uma aceção que considera a escola como uma agência socializadora e educadora total, cujas finalidades vão além da introdução dos alunos nos saberes acadêmicos, para abranger um projeto global de educação (SACRISTÁN, 2000). No fragmento analisado, a integração de vários campos do conhecimento deverá resultar no questionamento da própria realidade e suas perspectivas de transformação, sendo a integração uma etapa anterior à

interdisciplinaridade, onde se iniciaria um relacionamento, um estudo, uma exigência de conhecimentos e fatos a serem posteriormente interados (FAZENDA, 1996).

Se estamos, ou queremos viver hoje na educação um momento de alteridade (como construção/produção de conhecimento) é fundamental que o professor seja mestre, aquele que sabe aprender com os mais novos, porque mais criativos, mais inovadores, porém não com a sabedoria que os anos de vida vividos outorgam ao mestre. Conduzir sim, eis a tarefa do mestre. O professor precisa ser o condutor do processo, mas é necessário adquirir a sabedoria da espera (FAZENDA, 2001, p. 44-45).

Diante disso “[...] o grau de desafio das atividades devem ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças o mais próximo possível das práticas sociais reais” (BRASIL, 1998, p. 30). No fragmento apresentado, mais uma vez o termo integração conota seu sentido etimológico de agregar atividades de forma que não se apresentem deslocadas da proposta mais abrangente. Além disso, denota a necessidade de considerar as práticas sociais reais a que as crianças estão em contato; pensando assim, aquilo que chamamos aprendizagem integradora envolve experiências que se tornam literalmente parte de nós – experiências de aprendizagem inesquecíveis. Esse tipo de aprendizagem envolve a integração de duas maneiras: primeiro, como as novas experiências são “integradas” aos nossos esquemas de significação e, em segundo lugar, como organizamos ou “integramos” as experiências passadas, de forma que nos ajudem em novas situações problemáticas (BEANE, 2002, p. 16).

Nesta perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articule os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p. 30).

Nesse fragmento, a expressão “articule os recursos e capacidades [...]” exprime a ideia de unir ou juntar os recursos e capacidades aos conhecimentos prévios e conteúdos, presumindo que a intenção é a de que os educadores garantam não apenas a integração de tais aspectos, mas que auxiliem a ampliação ou construção de novos conhecimentos a partir desta integração, o que seria então caracterizado como interdisciplinaridade.

Fazenda (2001) explora veementemente a postura dos professores frente a esse novo paradigma do saber. A escola passou a denunciar concepções unilaterais de educação, muitos já falam na mudança, chegam até a vislumbrar a sua possibilidade, porém, conservam na sua forma própria de ser educador, de ser

pesquisador, de dar aulas, um patriarcado que enquadra, que rotula, que modula, que cerceia, que limita. Poucos são os que se aventuram a viver alteridade, porque é caro o preço que se paga pela mudança de ciclo.

É preciso ser nisso um pouco de Fênix, morrer para renascer das cinzas; e morrer é assumir a consciência de ruptura, e a ideia de morte traz em si mesma uma ideia de finitude. Ser Fênix significa ver na morte a vida, ver na *história a recriação*, ver nessa forma que *não é nova* (já que habitava a Grécia) o prenúncio de *alteridade*, ciclo que não se sucede ao patriarcado, mas com ele pode coexistir, numa dimensão de liberdade, de totalidade (FAZENDA, 2001).

“Esse processo possibilitará às crianças modificar seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas” (BRASIL, 1998, p. 33). Aqui podemos perceber que a intenção é promover estratégias que contribuam para a ampliação dos conhecimentos, aspecto condizente com a interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (1996) a interdisciplinaridade tenta o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando interpenetrar por elas, causando a reciprocidade entre as áreas do conhecimento. Assim o conhecimento do senso comum é aceito como válido, pois as vivências do cotidiano é que dão sentido às nossas vidas.

A organização do currículo auxilia o repensar contínuo das práticas educativas vigentes na atualidade. Segundo Sacristán (2000), o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, incluindo o ponto de vista sobre a função social da sociedade e da escola e o projeto ou plano educativo pretendido para determinada instituição educativa. O autor explica que os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Conforme o RCNEI, a função desse “currículo” para a Educação Infantil é justamente a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, atuantes na construção de seu próprio saber.

Desta forma, o currículo pretendido (embora no documento não seja adotado essa terminologia para a organização das práticas educativas desenvolvidas na escola) “está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e efetiva das crianças”, visto que “há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com

as crianças” (BRASIL, 1998, p. 46). Nos dois trechos que se encontram na mesma página do documento e se complementam, percebemos que há evidências interdisciplinares norteando a compreensão dos educadores que se apropriam do documento.

Tendo em vista que a maioria dos problemas ou questões da atualidade precisa do auxílio de uma série de conhecimentos e procedimentos para serem solucionados de forma coerente e fundamentada, a fragmentação e tratamento isolado das disciplinas ou conteúdos perde espaço e conveniência dentro dessa nova perspectiva.

A aposta na relevância de um trabalho interdisciplinar, fez com que o próprio Piaget se posicionasse com relação ao ensino compartimentado em disciplinas. “Fragmentação que se choca com os preconceitos positivistas, mas é contrária às peculiaridades cognitivas dos alunos, representando ao mesmo tempo um obstáculo ao progresso do próprio conhecimento” (SANTOMÉ, 1998, p. 39). Mediante os trechos analisados até este momento e as contribuições dos autores referenciados, pode-se concluir que os educadores precisam constituir-se como mediadores de uma educação organizada com a certeza de que a inter-relação dos eixos visando a construção de novos conhecimentos, é que vai garantir o desenvolvimento pretendido com o seguimento das orientações do RCNEI.

“A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente” (BRASIL, 1998, p. 49). A conveniência de superar as fronteiras sempre artificiais dos conhecimentos especializados presume a necessidade de integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem uma aprendizagem mais integrada dos alunos e possa oferecer realmente algo com sentido cultural, e não meros retalhos de saberes justapostos (SACRISTÁN, 2000). De acordo com o fragmento analisado por ora, os educadores podem concluir que a integração por si só, já é suficiente para promover a efetivação de um currículo global.

Sacristán (2000) explica que para a consecução de um currículo global ampliado, é importante a transformação pedagógica dos conteúdos que podem ser selecionados de diferentes campos culturais; exigindo professores mais amplamente formados, para abordar objetivos e conteúdos mais complexos.

A efetividade de propostas desse cunho (integradoras ou interdisciplinares), aparentemente parece complexa, porém no próprio RCNEI são encontrados fragmentos que ilustram a concretização dessas intenções:

Por exemplo, é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita, ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança (BRASIL, 1998, p. 53).

Se houver um aprofundamento na interpretação desse fragmento, percebe-se que sua intenção tende para a interdisciplinaridade, tendo como base a ideia de que a consciência e a atitude exigida do professor coincidem com a postura pedagógica dos educadores que pretendem constituir uma ação interdisciplinar.

Para explicar novamente o significado dos termos, Fazenda (1996) elucida que existe uma profunda diferença entre integração e interdisciplinaridade. Para a autora, a integração poderia acontecer em aspectos parciais, enquanto que a interdisciplinaridade seria um passo além dessa integração, portanto, para que haja interdisciplinaridade, deve haver uma mudança de atitude frente a um fato a ser conhecido; enfim, o nível interdisciplinar exige uma “transformação”, ao passo que o nível de integração exige apenas uma “acomodação”.

Embora haja múltiplas possibilidades integradoras e interdisciplinares no trabalho docente, são os educadores quem assumem as organizações pedagógicas direcionadas ao alcance dos objetivos delineados. Assim, no RCNEI encontra-se a recomendação de que

embora sejam elencados por eixos de trabalho, muitos conteúdos encontram-se contemplados em mais de um eixo. Essa opção visa a apontar para o tratamento integrado que deve ser dado aos conteúdos. Cabe ao professor organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo, nem fragmentando o conhecimento (BRASIL, 1998, p. 53).

Desta forma, faz-se mister estar atento às exigências para com o profissional da educação, pois cria-se uma certa especulação pedagógica sobre um tipo de professor ideal, cada vez mais completo e complexo, que contrasta com a baixa estrutura econômica, social e intelectual que o professor costuma ter na sociedade, correndo-se o perigo de modelar um profissional que é cada vez mais difícil de encontrar na realidade (SACRISTÁN, 2000).

Não há como negar que a formação do professor direcionada ao trabalho integrado e interdisciplinar é fundamental para que se alcancem os objetivos

delineados para a concretização dessa proposta. Além de organizar práticas que promovam a simbiose entre o brincar, o educar e o cuidar, os educadores precisam se preocupar em como organizar conteúdos e atividades a fim de elaborar propostas contextualizadas e significativas. No trecho analisado, surge novamente a afirmativa de que os conteúdos devem ser organizados de forma integradora, levando em conta os múltiplos eixos de trabalho na educação infantil, de forma que as evidências interdisciplinares não são explicitadas de forma clara, pois em nenhum momento cita-se a ampliação do conhecimento com a integração dos conteúdos e eixos como facilitadores dessa proposta. O RCNEI ainda aponta que

para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la (BRASIL, 1998, p. 54).

A integração identificada nesse trecho pressupõe a aniquilação da fragmentação do conhecimento, porém, se quisermos que as crianças aproveitem essa proposta para organizar novos conhecimentos, aprendizagens e vivências, os educadores devem trabalhar para desenvolver ações interdisciplinares.

Segundo Santomé (1998), no currículo integrado devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante. Para a efetivação deste currículo, há a necessidade de se perguntar: por que se deseja integrar? Quem fará essa integração? O que se deseja integrar? Qual é a natureza das disciplinas a integrar? O currículo integrado satisfaz os critérios da comunidade? Qual a estrutura física e pedagógica necessária para a efetivação deste tipo de currículo?

Há ainda que se considerar que “um bom projeto curricular tem que ser prazeroso e educacional ao mesmo tempo; tem que propiciar certa continuidade nos aprendizados, tornando-os compatíveis com os requisitos de relevância mencionados” (SANTOMÉ, 1998, p. 206).

Segundo esse mesmo autor, existem diversas maneiras de se promover a integração: ela pode ocorrer correlacionando diversas disciplinas, que possuem características diferenciais que devem ser respeitadas no planejamento curricular, considerando que alguns temas dependem de conteúdos e/ou procedimentos próprios de outra disciplina.

A integração através de temas, tópicos ou ideias ocorre, por exemplo, no trabalho com datas comemorativas, por exemplo, o Natal, que permite integrar uma

ampla gama de conteúdos e atividades de diferentes áreas do conhecimento, visando a compreensão do tópico escolhido. Nesse caso, não existem áreas ou disciplinas dominantes, ou que se sobressaiam umas sobre as outras, todas as áreas do conhecimento passam a ser subordinadas à ideia que serve para reger a proposta de integração.

A integração pode ocorrer também a partir de temas e pesquisas decididas pelos estudantes, ou seja, aquelas questões que eles consideram importantes em seu próprio mundo. A diferença dessa modalidade de integração é que quem decide o tema ou o problema a ser utilizado como eixo para organizar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento são os próprios estudantes. Além disso, muitos outros estudos, conceitos, períodos históricos, espaços geográficos, instituições, grupos humanos, descobertas, invenções ou áreas do conhecimento podem subsidiar um trabalho integrado na escola.

O trabalho com projetos também é uma possibilidade de integrar conteúdos, conhecimentos e procedimentos, sendo muito comum na Educação Infantil e explicitado de forma positiva nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos (BRASIL, 1998, p. 57).

O fato é que existem alguns problemas ou questões cuja compreensão e resolução exigem conhecimento e procedimentos diversos, oriundos de diferentes áreas do conhecimento. Quando os problemas sociais exigem o trabalho inter-relacionado entre as disciplinas/conteúdos, a integração e a interdisciplinaridade são importantes.

No último trecho analisado, se reconhece que a interdisciplinaridade é fundamental. A integração se fará presente na medida em que o currículo for organizado em torno de questões pessoais e sociais e, daí, retirados os conhecimentos que são relevantes para as mesmas, ou seja, os conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana (BEANE, 2002).

A interdisciplinaridade está evidenciada no trecho analisado quando dá margem ao entendimento de que a organização curricular está orientada para, entre outras questões, tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado,

aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido (saber), ou seja, propiciar a autoria e autonomia do aluno na construção do conhecimento social e de si mesmo.

Finalmente, o que se percebe é que ao longo dos anos até os dias de hoje, as organizações curriculares não conseguiram efetivar realmente as propostas interdisciplinares, podendo ser evidenciadas atividades e práticas contrárias à “unidade” e “integração” pretendidas. E isso acontece não apenas pela organização isolada das disciplinas, e sim, por uma questão de formação e atitude do professor na condução de vivências e atividades descontextualizadas e fragmentadas da vida cotidiana.

A questão fundamental na análise dos trechos acima explicitados é o sentido dos termos relacionados à integração e à interdisciplinaridade na proposta pedagógica apresentada no volume I do RCNEI. A integração é um momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas, uma etapa de interação que só pode ocorrer num regime de coparticipação, reciprocidade e mutualidade, portanto considera-se a integração como etapa necessária para a interdisciplinaridade, e não a integração em si mesma, pois ela somente não dá conta de abarcar as necessidades pedagógicas latentes no sistema educacional e dos sujeitos.

Apesar de serem conceituados de forma sinônima; existe na verdade uma complementaridade entre os termos; entretanto, as distinções entre ambos precisam ser esclarecidas. Os encaminhamentos metodológicos selecionados para tal estudo, permitiu que os dados fossem selecionados e analisados de forma coerente e fundamentada. A abordagem metodológica selecionada para o presente estudo foi a pesquisa documental, caracterizada pelo enfoque qualitativo e a utilização de análise de conteúdo. Segundo Minayo (2003), a análise do conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto.

A partir das análises, foi possível perceber que na maioria dos trechos, o termo integração realmente pressupõe apenas um trabalho integrado; porém em alguns fragmentos, é possível identificar a preocupação de que os professores conduzam uma prática educativa que considere o ser humano como um sujeito inteiro, sendo a interdisciplinaridade uma possibilidade de resgatar o homem em sua totalidade. A totalidade que se busca num processo interdisciplinar não é a

globalidade própria do pensamento infantil, mas uma realidade pensada, elaborada e compreendida em suas múltiplas relações.

Assim, nos nove trechos que continham intenções integradoras, as expressões: ação integrada, integração, maneira integrada e tratamento integrado, denunciavam o objetivo das orientações. Nos oito trechos que continham intenções interdisciplinares, as orientações para a efetivação de um trabalho global, inter-relacionado e dinamicamente cognitivo, confirmavam a interdisciplinaridade como a grande proposta a ser seguida.

Portanto, pode-se concluir que integração não é o mesmo que interdisciplinaridade. Para se desenvolver ações interdisciplinares é necessário, todavia, da integração; porém a integração por si só, não garante a consecução da interdisciplinaridade. Como já foi enfatizado anteriormente, integração e interdisciplinaridade têm suas unidades de sentido e pretensões, porém podem se complementar, atingindo objetivos cada vez mais complexos.

Ao longo dos anos até os dias de hoje, a maioria das organizações curriculares não efetivaram as propostas interdisciplinares, podendo ser evidenciadas atividades e práticas contrárias à unidade e integração.

Diante do agravamento dessa situação e a constatação de que as ações pedagógicas direcionadas à Educação Infantil precisam ser reavaliadas e discutidas em caráter democrático, é preciso que trabalhos como este apresentado sejam divulgados de forma processual, através de reuniões, estudos e análises, contribuindo assim, para a construção de um currículo amplo, diversificado e acolhedor das necessidades de todas as crianças brasileiras.

A prematuridade na formulação do RCNEI e as incongruências apontadas por diversos estudos sobre o documento evidencia que é chegada a hora de reavaliar-se o que se tem e planejar ações futuras, com vistas na formulação de documentos em espaços mais curtos, acompanhando as mudanças sócio-culturais cada vez mais céleres, e de forma mais democrática e consensual, contemplando os diversos conhecimentos que podem enriquecer futuros documentos.

Diante disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) está promovendo discussão para a construção das novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que substituirão as antigas, de 1999. O debate envolve organizações sociais e governamentais, entre elas, diversos professores e pesquisadores universitários. O

documento deve reforçar a consideração da criança em seu contexto social, histórico e cultural, enquanto sujeito em movimento.

A proposta avança ao incorporar uma clara finalidade para a Educação Infantil, mas mantendo as garantias e princípios da versão anterior. O novo documento, mesmo ainda em fase de discussão, apresenta quais são os conteúdos estruturantes que devem permear as propostas pedagógicas e, conseqüentemente, influenciar no desenvolvimento infantil. Após a conclusão das audiências públicas para discutir os fundamentos do documento, será construído um parecer e encaminhado ao CNE um projeto de resolução. Se aprovado, segue para sanção do ministro da Educação e, posteriormente, publicação no Diário Oficial da União.

Analisando as premissas do documento em construção, encontra-se a indicação de que a Educação Infantil se faz por meio de práticas intencionalmente planejadas e sistematizadas em um Projeto Político-pedagógico construído com a participação da comunidade escolar e extra-escolar, que considerem as especificidades das diferentes faixas etárias e as singularidades das crianças, promovendo de modo integrado seu desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural (KRAMER, 2009).

Desta forma, os questionamentos levantados neste artigo continuam operantes, visto que ainda não foi evidenciada nenhuma intenção de socializar claramente o que seria uma ação integrada na Educação Infantil, e muito menos, a orientação para uma proposta pedagógica interdisciplinar.

Por fim, retoma-se a pergunta inserida no título do presente artigo: RCNEI: uma proposta integradora ou interdisciplinar? Se levamos a questão para o cunho superficial, podemos afirmar que o RCNEI pressupõe uma proposta integradora, a medida que compreende que só esta basta. Porém, se a intenção é ir além, ler nas entrelinhas, pode-se dizer que as reais pretensões assumem um caráter interdisciplinar.

As orientações de encaminhar o desenvolvimento integral das crianças, através da ampliação de conhecimentos e de acordo com a atuação de educadores que possuam a consciência de construção cognitiva processada de maneira integrada e global, são encontradas no volume I do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Apesar de não usar o termo interdisciplinaridade, realizando uma análise mais profunda do sentido dos termos semelhantes a ele, verifica-se que o gérmen interdisciplinar encontra-se latente.

A partir daqui, faz-se necessário continuar se inquietando com a falta de compreensão conceitual dos termos, a medida que são publicados e compreendidos de forma equivocada por parte dos profissionais da educação, que tanto necessitam de orientações claras e pertinentes para desenvolver práticas mais coerentes com os objetivos pretendidos para a Educação Infantil.

Se considerar-se que um dos fatores da mudança social e pedagógica é a conduta dos indivíduos que integram a sociedade, será a atividade humana que modificará as estruturas sociais existentes. Desta forma, espera-se que a compreensão clara do que fazer, porque e como fazer, na Educação Infantil, contribua para promover uma educação voltada para a formação de sujeitos éticos, criativos e dinâmicos, de acordo com o mundo atual em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BEANE, James A. **Integração curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didáctica, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BRASIL. **Constituição 1988**: texto constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília: Atual, 1988. 336p.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Resolução n. 1, de 7/4/1999**. Brasília: MEC, 1999.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FAZENDA. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FRANCO, B. **Análise de conteúdo**: uma metodologia para análise de dados. 2005. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/analise-de-conteudo-uma-metodologia-para-analise-de-dados/14317/>>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- ITAJAÍ. Secretaria de Educação. **Diretrizes curriculares para a rede municipal de educação infantil de Itajaí**. 2000.
- KRAMER (consult.). Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **MEC/SEF/COEDI**. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF, 1994.
- KRAMER. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. Maio de 1995.

KRAMER (Org.); BARBOSA, Maria Carmem (Coord.). **Indicações para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil pelo Conselho Nacional de Educação**. Projeto do MEC-URGS. Revisto em 5 de agosto de 2009 no Encontro da UNDIME – Região Norte em Santarém-PA, ocorrido em 14 de agosto de 2009 e da Audiência Pública realizada em São Luiz-MA em 28 de agosto de 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PEREIRA, M.; LEITE, M.; CAVOUR, R. A interdisciplinaridade no fazer pedagógico. **Educação e Sociedade**, n. 39, ago. 1991.

PROUST, J. A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 113, p. 97-118, abr/jun 1993.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Artigo:

Recebido em: 15/09/2011

Aceito em: 13/12/2011