



Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT)
Curso de Mestrado em Educação

CLEONICI COELHO

**COMPREENSÕES DE PROFESSORAS DE CRECHES TOCANTINENSES SOBRE
“CAMPOS DE EXPERIÊNCIA” E “DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO” NA BNCC**

Palmas/TO
2022

CLEONICI COELHO

**COMPREENSÕES DE PROFESSORAS DE CRECHES TOCANTINENSES SOBRE
“CAMPOS DE EXPERIÊNCIA” E “DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO” NA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT), como requisito parcial na obtenção do título de Mestra em educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes.

Orientação: Dr. Damião Rocha

Palmas - TO
2022

<https://sistemas.uft.edu.br/ficha/>

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLEONICI COELHO

COMPREENSÕES DE PROFESSORAS DE CRECHES TOCANTINENSES SOBRE “CAMPOS DE EXPERIÊNCIA” E “DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO” NA BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes.

Orientação: Dr. Damião Rocha

Data de aprovação: 07/06/2022

Banca Avaliadora

Dr. Damião Rocha – PPGE/UFT – PGEDA/UFPA/UFT
Orientador - Presidente da Banca

Dr. Ruhena Kelber Abraão – UFT/Miracema
Avaliador Externo

Dr.^a Jocyléia Santana dos Santos – PPGE/UFT – PGEDA/UFPA/UFT
Avaliadora Interna

*Dedico este trabalho a minha mãe Amadora
de Araújo Coelho (in memoriam).*

*Quando uma criança brinca, joga e finge; está
criando outro mundo, mais rico e mais belo e
muito mais repleto de possibilidades e
invenções do que o mundo onde de fato vive.
(Marilena Chauí)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre foi o autor da minha vida e do meu destino, o meu maior apoio nos momentos difíceis. Obrigada pela oportunidade de chegar até aqui.

Nesses anos de muito estudo, esforço e empenho, quero agradecer algumas pessoas que me acompanharam e foram essenciais para a realização de mais este sonho. Quero aqui, através de palavras sinceras, expressar um pouco da importância que elas tiveram e têm nesta conquista, a todos minha sincera gratidão.

Gratidão à coordenadora do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), Dr.^a Jocyléia Santana, por ter sido a minha grande incentivadora para a seleção do mestrado. Uma pessoa especial, competente e querida.

Ao Eurípedes José Fonseca meu parceiro de todas as horas. Sabes o quanto é importante na minha vida, pois seu apoio, seu amor e carinho foram essenciais nesta etapa da minha vida.

Aldo Barbosa, meu amigo de infância e de todo ensino básico, a quem amo de coração. Obrigada pela sua amizade, apoio e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Meu diferenciado Giliard Sodré, o qual tenho o privilégio de tê-lo como amigo. Sem seu apoio teria sido tudo mais difícil, pois, sua ajuda com as xerox, os desabafos nas horas das dificuldades foi meu grande suporte para vencer mais esta etapa impar na vida acadêmica, obrigada por estar sempre ao meu lado me suportando e por existir na minha vida. Amigo verdadeiro, por isso é único na minha vida.

A Monyque e Miguel pela acolhida em sua casa, todas as vezes que eu precisava as portas estavam sempre abertas para me acolher. Que Deus os abençoe meus amigos.

As minhas queridas tias Cici e Helena Aguiar que com seu amor e orações sempre estão prontas para me apoiarem. Não tenho palavras para agradecer tudo o que fazem por mim. São especiais para mim.

A minha apoiadora e amiga professora Malu a quem tenho imenso carinho e gratidão. Agradeço pelas dicas, instruções e por dizer-se qual caminho a trilhar para alcançar meu objetivo. Obrigada pelos ensinamentos, pelo companheirismo e, principalmente, pela amizade construída durante esse período.

Meu amigo do mestrado para a vida José Fernando, com quem compartilhei tantas preocupações, aflições, quantas descobertas e conquistas durante esta caminhada, pessoa mais que especial que conheci durante o mestrado. Obrigada e gratidão por tudo, meu querido.

Aos colegas de mestrado Pabla Cassiangela, Lilian Gama, Fabio Bombarda agradeço pelo carinho, companheirismo durante esses dois anos de luta, guardarei para sempre o carinho de vocês para comigo.

Meu especial agradecimento a minha amiga Edna Pereira, companheira e parceira de jornada. Pessoa impar na minha vida. Aprendi muito com você. E o mais importante foi ver a felicidade que você ficou quando fui aprovada no mestrado. Terás sempre o meu carinho, amizade e apoio. Obrigada por fazer parte da minha vida amiga.

Meu agradecimento ao prof. Ms. Marcos Irondes, vice-líder do nosso grupo de pesquisa CNPq Gepce/minorias, professor da educação básica do Tocantins, doutorando em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA/UFT), que muito também contribuiu para minha caminhada no Mestrado, é muito importante ter professores da educação básica caminhando conosco na pesquisa na Universidade.

Minha gratidão especial, ao meu orientador pós-Doc. Damião Rocha, coordenador do curso de mestrado profissional da Universidade Federal do Tocantins (PPPGE/UFT), um profissional exemplar e acima de tudo um ser humano único, acolhedor, querido e amado, por todas e todos, não tenho palavras para enumerar todas as suas qualidades pessoais e profissionais. Só quero dizer que tenho muito orgulho de ser sua orientada! Obrigada por sua dedicação, que o fez, por muitas vezes, deixar seus momentos de lazer para me ajudar e me orientar. E, principalmente, por ter me aceito no seu grupo de pesquisa, obrigada por acreditar e depositar sua confiança em mim ao longo desses anos de trabalho que teve início ainda na graduação. Sempre apoiou e me incentivou a trilhar novos caminhos. Sem seu apoio, carinho, amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho que tivemos que percorrer até aqui. Gratidão! Como foram importantes suas broncas, motivaram-me muito. É um grande ser humano, amigo, um professor excelente, acima de tudo muito franco e verdadeiro com seus orientandos, inclusive lembrando que o conheci como meu professor no curso de Pedagogia do programa PARFOR de 2010. Obrigada pelo carinho e pela relação harmoniosa que tens com seus orientados. Por isto, “és único”. As viagens aos congressos, às saídas aos barzinhos depois de uma defesa de dissertação jamais serão esquecidas. Agradeço pelas correções, pelas dicas e incentivo para com o meu objeto de pesquisa por contribuir com o tema do trabalho, e, por fim, intitula-lo, gostei!

RESUMO

O trabalho aborda a educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “campos de experiências” e “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. O **problema de pesquisa** está delimitado na questão: Qual o entendimento das professoras de creche sobre a educação infantil na BNCC? O **objetivo geral** foi compreender o currículo da educação infantil no documento da BNCC e neste sentido, a concepção das professoras de creche sobre os “campos de experiências” e “direitos de aprendizagem na BNCC-EI. Com base na **Pesquisa Bibliográfica** qualitativa, fizemos **entrevistas** e analisamos a amostragem de uma creche em Cristalândia - TO, trazendo à reflexão a compreensão de professoras de creches sobre a educação infantil na BNCC. O documento curricular da BNCC define a educação infantil organizada curricularmente em “campos de experiência” e “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” como base do trabalho em creche e pré-escola. As **referências bibliográficas** são: Kuhmann, M. (1998); Faria, Vitória; Salles, Fátima (2007); Finco, D; Barbosa, M. C. (2015); Kramer, Sonia. (2006); assim como os documentos das associações/entidades da área da educação: Anped, Anfope e ABdC. Nossa amostragem nos “dizem” sobre a compreensão das professoras de creche em relação ao currículo, destacando os “campos de experiências” e “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, como os novos eixos da educação infantil na BNCC, com sentido elementar para as professoras. As **considerações finais** apontam a necessidade de novas investigações sobre um universo maior pesquisado de professoras de creche e pré-escolas, assim como pesquisar a formação para o trabalho e atendimento institucional de bebês e crianças pequenas na educação infantil (creche e pré-escola) pós-BNCC, após a sua implantação ou implementação.

Palavras-chave: Campos de Experiências; Educação Infantil; BNCC.

ABSTRACT

The work addresses Early Childhood Education in the National Common Curricular Base (BNCC): “fields of experience” and “learning and development rights”. The research problem is delimited in the question: What is the understanding of daycare teachers about Early Childhood Education at BNCC? The general objective was to understand the curriculum of Early Childhood Education in the BNCC document and, in this sense, the conception of daycare teachers about Early Childhood Education in the BNCC. Based on qualitative Bibliographic Research, we analyzed the sampling of a day care center in Cristalândia - TO, bringing to reflection the understanding of day care teachers about Early Childhood Education at BNCC. The BNCC curriculum document defines Early Childhood Education curricularly organized into “experience fields” and “learning and development rights” as the basis for daycare and preschool work. Bibliographic references are: Kuhmann, M. (1998); Faria, Vitória; Salles, Fatima (2007); Finco, D; Barbosa, M.C. (2015); Kramer, Sonia. (2006); as well as the documents of associations/entities in the area of education: ANPED, ANFOPE eABdC. Our sample “tells us” about the understanding of daycare teachers in relation to the curriculum, highlighting the “fields of experience” and “learning and development rights”, as the new axes of Early Childhood Education in the BNCC, with elementary meaning for the teachers. . The final considerations point to the need for further investigations into a larger universe of daycare and preschool teachers, as well as research training for work and institutional care for babies and young children in Early Childhood Education (nursery and preschool) after – BNCC.

Keywords: Fields of Experiences; Child Education; BNCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	BNCC – Educação Infantil.....	18
Figura 2-	Campos de experiências da Educação Infantil.....	52
Figura 3 -	Fluxograma da construção participativa da base nacional comum.....	67
Quadro 1-	<i>Corpus</i> da amostragem	23
Quadro 2-	Campos de experiências – BNCC-EI.....	53
Quadro 3-	Objetivos de aprendizagem no campo de experiência o eu, o outro e o nós.....	56
Quadro 4-	Objetivos de aprendizagem no campo de experiência corpo, gestos e movimento.....	57
Quadro 5-	Objetivos de aprendizagem no campo de experiência traços, sons, cores e formas.....	58
Quadro 6-	Objetivos de aprendizagem no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação.....	59
Quadro 7-	Objetivos de aprendizagem no campo de experiência espaços, tempos, quantidade, relações e transformações.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo da Base Nacional Comum
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC- EI	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	14
1.1 Memorial e itinerário formativo	14
1.2 Cartografia introdutória da dissertação.....	17
1.3 Trajetória metodológica da pesquisa	21
1.4 Estrutura da Dissertação	24
2 CONCEPÇÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
2.1 Trabalhando concepções de criança e infância.....	26
2.1.1 Entendendo a concepção de currículo	28
2.2 Documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil	30
2.2.1 A LDB e a Educação Infantil	31
2.2.2 Referencial Comum Curricular e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil	34
2.2.3 Plano Nacional da Educação e as metas para a Educação Infantil	40
2.3 A Base Nacional Curricular Comum e Currículo da Educação Infantil.....	45
2.3.1 Os Campos de Experiência na BNCC	51
2.3.2 Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na BNCC	63
2.4 Posicionamentos das entidades e associações da área de educação	66
SEÇÃO 2	81
3 AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE CRECHES SOBRE OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	81
3.1 Professoras e a profissionalização na Educação Infantil	81
3.2 Entendimento das professoras da Educação Infantil sobre a Educação Infantil na BNCC	83
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	93

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

1.1 Memorial e itinerário formativo

Para escrever este memorial, foi preciso retornar ao passado em busca de memórias de minha infância e, ao longo do trabalho, farei menção a alguns fatos que considero importantes na minha vida.

Sou natural de Cristalândia, Estado do Tocantins, nasci na Fazenda Novolinda do Antenor Aguiar, na zona rural, sou a terceira filha de uma família muito humilde. Meu pai só sabia escrever seu nome. Trabalhava de vaqueiro. Minha mãe era analfabeta, mas tinha uma sabedoria ímpar, pois sabia lidar com qualquer situação.

Lembro-me muito bem de ela falar que o sonho dela era colocar seus filhos para estudar. E, no ano de 1973, seu sonho começa a tornar realidade com a chegada da senhora Ciria à fazenda São Bento, de propriedade do senhor Antenor Aguiar, onde morávamos na época.

Foi aí que começou a minha trajetória estudantil, aos sete anos de idade. Eu e meus três irmãos andávamos cinco quilômetros a pé para chegar à casa da professora, saíamos cedo e voltávamos meio dia. Mesmo tendo que andar a pé, com chuva ou sol quente, era muito divertido. Lembro-me muito bem das cartilhas, nas quais fui alfabetizada “A SODRÉ E A CAMINHO SUAVE”. Aprendi muito com minha primeira professora, tanto que ao final da alfabetização já escrevia cartas para minha tia Cici.

Minha mãe estava muito feliz com o resultado da nossa alfabetização.

No ano de 1978, nos mudamos para a cidade de Cristalândia, minha mãe, eu e meus três irmãos Jaldo Luiz, Douramar e Jairo. Meu pai ficou na fazenda e vinha nos visitar de quinze em quinze dias.

Continuei meus estudos na Escola Paroquial São Francisco de Assis, escola das irmãs Franciscanas, onde minha prima Maria das Graças era professora. Fui matriculada na primeira série, porém, com um mês que estava na escola, a diretora chamou minha prima e falou para ela que ia me colocar na segunda série para fazer uma experiência, pois achava que eu estava muito adiantada para ficar na primeira série. E assim foi decidido, comecei a segunda série e não tive dificuldade alguma em acompanhar os colegas que tinham sido alfabetizados na escola, pois a escola de freira era muito rígida, mas não encontrei nenhum obstáculo.

Fiz o ensino primário brilhantemente naquela época. Todo o semestre era aluna destaque da turma. Não reprovei nenhum ano e não tive media abaixo de oito (8,0). Terminei

o ensino primário e fui para o Ginásio no Colégio Estadual de Cristalândia que também era dirigido por freiras.

Apesar de todas as dificuldades, minha mãe sempre teve a responsabilidade de manter os quatro filhos na escola, enquanto estavam sob seus cuidados. Apesar de todo o esforço da minha mãe, somente eu concluí o Ensino Médio. Creio que devido à dificuldade financeira, mas faltou também um pouco de interesse por parte dos meus irmãos, considerando que tivemos a mesma educação.

Após terminar o curso técnico de Magistério no ano de 1988, no Colégio Estadual de Cristalândia, tive que parar de estudar, pois naquela época para dar continuidade aos estudos tinha que sair para outros estados, e meus pais não tinham condições financeiras de me mandarem para estudar fora. No de 1989, com a criação do Estado do Tocantins, surgiu a oportunidade do meu primeiro emprego por meio do meu grande amigo Pedro Dias, a quem tenho muito carinho e gratidão pela oportunidade que me proporcionou. Fui trabalhar em Miracema, na Fundação Universidade do Tocantins. Um ano depois fui para Palmas trabalhar na Secretaria de Agricultura, onde permaneci por três anos. Após este período, fiquei desempregada até o ano de 2001 quando fui trabalhar na cidade de Santa Rita do Tocantins, onde permaneci até o ano de 2006 quando retornei para Cristalândia.

Chegando à Cristalândia, no ano de 2007, incentivada por Dr. Diniz, então prefeito na época, fiz concurso para a educação e fui aprovada. Comecei minha trajetória como monitora na Educação Infantil. No início, foi muito difícil. Eu não tinha experiência na área e não tinha formação superior, apenas o Magistério. Não foi fácil, como todos sabem o quanto é complicado trabalhar na área educacional, principalmente em cidade do interior. Enfrentei vários obstáculos, perpassando pelo poder legislativo, pela gestão escolar e também por colegas, pois como não tinha graduação fui muito humilhada, mas as barreiras que apareciam vinham para fortalecer e me fazer crescer cada dia mais.

Lembro-me muito bem de várias passagens, uma delas é que, mesmo com o pouco que eu ganhava, apenas um salário mínimo, naquela época no valor de quatrocentos reais, comprava lápis, cadernos, borracha e, muitas vezes, levava comida de casa para os alunos do assentamento, pois a maioria deles não tinha o que comer em casa, chegava quase desmaiando de fome na escola. Assim, eu ia conquistando meu espaço e ganhando o amor e o carinho de pais e alunos, dessa forma alcançava o meu objetivo, que era contribuir para a formação daquelas crianças indefesas e desassistidas.

Os anos foram passando, e a cada ano eu me dedicava mais e ganhava mais experiência, assim, criando minha identidade docente, e isto incomodava as colegas cada vez

mais, pois achavam que eu ia tirar o espaço delas. Com essa experiência percebi que ninguém tira nada de ninguém, que seu espaço é conquistado por você mesmo, e eu conquistei o meu.

Apaixonei-me pela Educação Infantil cada dia mais.

Queria aumentar meus conhecimentos, fazer uma graduação para poder ganhar melhor e qualificar-me mais para, dessa forma, melhorar a minha prática pedagógica. Foi então que, no ano de 2010, no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), surgiu a oportunidade de fazer a minha tão sonhada graduação. Oportunidade única para quem atuava na sala de aula e não tinha ainda uma licenciatura.

Agarrei esta oportunidade com unhas e dentes e fui cursar Pedagogia na nossa UFT. As aulas eram no período das férias. Foram quatro anos de muita luta e renúncias, mas venci a batalha, formei-me. Em 2014 era pedagoga licenciada por uma Universidade Federal, meu maior sonho realizado com o apoio das minhas queridas Maria Antonietta, Maria Isabel Monici, Clariana Guerin e minha querida professora Francisca Silva, pessoas ímpares na minha vida, as quais tenho muito amor e gratidão.

Foram quatro anos ímpares na minha vida acadêmica. Conheci pessoas de várias cidades do Tocantins, colegas que jamais esquecerei. Professores maravilhosos que, no decorrer da vida acadêmica, tornaram-se meus amigos como: Prof. Dr. Damião Rocha, meu digníssimo orientador, Profa. Dra. Jocyléia Santana, a quem tenho muito carinho e admiração, Prof. Dr. George Lauro de Brito, pessoa admirável, Profa. Dra. Neila Osório, a diferenciada e minha inesquecível orientadora na graduação “*In Memoriam*” Profa. Izabel Auler, a todos minha eterna gratidão.

Todas as disciplinas estudadas no decorrer do curso de Pedagogia foram de grande relevância para minha formação como docente, no entanto, uma me chamou a atenção: a Disciplina de Currículo. Não sei se foi pelo professor, o qual eu admirava e continuo admirando, só sei que me encantei pela disciplina.

Após cursar minha licenciatura em Pedagogia pelo Parfor, criado pelo MEC (Ministério da Educação) e aderido pela Universidade Federal do Tocantins, em 2018, incentivada pela Profa. Dra. Jocyléia Santana, surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado acadêmico.

No primeiro momento resisti, mas, com o incentivo da Profa. Dra. Jocyléia Santana, resolvi aceitar mais este desafio. Inscrevi-me e lá fui eu mais uma vez tentar conseguir realizar mais um sonho.

No início não foi fácil, mas ao final das três etapas, dentre os vinte aprovados, o meu nome estava lá. Felicidade total! Eu Cleonici, aluna egressa do Programa PARFOR, aprovada no mestrado pela mesma universidade na qual cursei minha graduação. Mas, felicidade maior foi quando fiquei sabendo quem seria meu orientador, o Prof. Dr. Damião Rocha, pessoa que admiro muito, pois tento me espelhar nele. Ser humano único e acima de tudo sábio, estudioso e muito inteligente. Vieram as dificuldades, mas nada nesta vida é fácil. As barreiras e obstáculos surgiram, mas com Deus em nossa vida e o apoio de amigos queridos, tudo se tornou mais fácil.

Comecei cursando as disciplinas exigidas. Tinha que me deslocar três vezes na semana para Palmas para assistir as aulas. Foi aí que apareceram as barreiras, pois eu tive que pagar professora substituta três dias na semana para ficar na minha sala de aula, já que não tive apoio das colegas e dos superiores. Dei entrada na minha licença aprimoramento, um direito adquirido por lei no concurso, mas não foi fácil conseguir. Esperei seis meses para ter o resultado que só foi possível com ajuda da minha querida Dr. Marina Guerra, a quem sou muito grata. Com esta vitória, pude cursar meu mestrado com mais dedicação, a qual apresento o resultado neste trabalho.

1.2 Cartografia introdutória da dissertação

A concepção de infância da atualidade foi construída historicamente por meio das mudanças das sociedades que, conseqüentemente, mudaram a forma de conceder o que é ser criança e o quão importante é a infância para o desenvolvimento do ser humano. Nessa perspectiva, “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade” (KRAMER, 2006, p. 13).

Destarte, é recente a valorização da infância, em que criança aparece como ser atuante, produtora de cultura e nela produzida como sujeito histórico e de direitos, que “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse toar de criança como um ser particular, com singularidades, portadora de direitos enquanto cidadã, e compreendida como a base para a organização do cotidiano e do trabalho pedagógico com foco na criança e em seus processos de constituição como ser humano nos vários contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas,

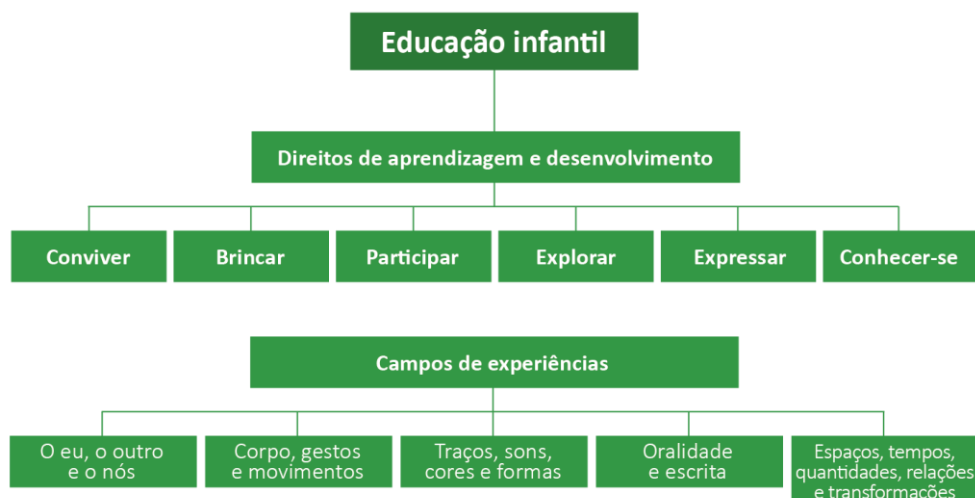
criativas e expressivas (ROCHA, 2019), a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço educador, proporcionador de brincadeiras, favorecedor de criatividade, autonomia e socialização, ambiente em que a criança é protagonista.

Nesse contexto, faz-se preciso que o educador tenha as brincadeiras como atividades pedagógicas que possibilitem a interação, a troca de experiências e a partilha de significados que oportunizam a criança novos conhecimentos. De forma fulgente, fazendo uma analogia, é importante entrar na fantasia, como na música João e Maria de Chico Buarque, “Agora eu era o rei/ Era o bedel e era também juiz / E pela minha lei / A gente era obrigado a ser feliz.” “O ato imaginativo faz parte do processo de criação dos elementos que abastecem o mundo real, da mesma forma que elementos desse mundo real servem como ingredientes para novas combinações à imaginação” (ZIMMERMANN; FREITAS, 2018, p. 2). Com efeito, é desenvolvendo a capacidade imaginativa, que nos tornamos capazes de criar, de readaptar, inovar, habilidades tão importantes em uma sociedade em contínuas e rápidas mudanças.

É importante observar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) reconhece a Educação Infantil como uma etapa fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança. Regulamenta as aprendizagens essenciais para esse nível de ensino, dessa forma guia a elaboração dos currículos das escolas públicas e particulares.

A BNCC aclara que os estudantes precisam desenvolver competências cognitivas e socioemocionais para sua formação integral, traz explícitos os conhecimentos, competências e habilidades que devem desenvolver em todos os níveis de ensino. Apresenta os direitos de aprendizagem, campos de experiências e os objetivos de aprendizagem, conforme o organograma a seguir.

Figura 1 – BNCC – Educação Infantil



Fonte: BNCC (2018)

A BNCC apresenta-se como uma diretriz de aprendizagens fundamentais, buscando assegurar os direitos de aprendizagem por meio dos campos de experiências para que cada instituição educativa construa seu currículo observando as particularidades de cada grupo de bebês e crianças. Nessa perspectiva, o currículo deve ser desenhado tendo a criança como centro do processo ensino e aprendizagem, compreendida como sujeito integral, com anseios e necessidades próprias de formação.

Nesse viés, suscita a necessidade de compreender o currículo da Educação Infantil na proposta da BNCC, além de discutir o que é currículo com base em direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ainda, como os professores compreendem o trabalho pedagógico abordado por campos de experiências.

No contexto de que a BNCC não traz explícito qual e como será desenvolvido o perfil do professor que desenvolverá a prática pedagógica com base nos campos de experiência e direito de aprendizagem e desenvolvimento e, a necessidade de desenvolvimento de “propostas curriculares próprias para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é aspecto fundamental a formação e atuação do (a) pedagogo (a) para implementar a “pedagogia das relações” (ROCHA, 2019, p. 77).

Assim, com a concepção da relevância da função docente na prática pedagógica da Educação Infantil, apreendemos ser fundamental a formação específica de professor para efetivar um trabalho pedagógico planejado e intencional, conforme dispõe a BNCC:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 36).

Nesse contexto, despertamos nosso interesse em pesquisar se a compreensão e formação de professor é mais uma questão de tensão para o desenvolvimento e aplicação de currículos da Educação Infantil considerando o disposto na BNCC-EI. Trazendo como problema de pesquisa: Como é a percepção dos professores de creches sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, os currículos desenvolvidos com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvidos por meio de campos de experiências e sua aplicabilidade na prática pedagógica da Educação Infantil.

A formação de professores da Educação Infantil e compreensão do desenvolvimento do currículo por campos de experiências contribui com o saber-fazer que gera mudanças na prática pedagógica da educação infantil com base nos campos de experiências e direitos de aprendizagem.

A Base foi construída como um compromisso do Estado brasileiro para favorecer as aprendizagens de todos os alunos, é o rumo aonde queremos chegar, portanto, conforme o documento, as unidades educacionais de Educação Infantil devem reelaborar seus currículos na ótica dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, integrados aos campos de experiência. Nesse contexto de mudanças, percebemos ser fundamental ao educador em instituição de Educação Infantil ser mediador do processo, de modo a criar e disponibilizar situações diversificadas para favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico e cognitivo.

Nesse toar, a educação das crianças pequenas deve ser compreendida como propulsora do desenvolvimento infantil, assim deve ser apreendida como intencional e organizada (MELLO; FARIA, 2010), então, faz-se necessário que o professor tenha clara a concepção de o que são campos de experiências e como planejar atividades, além de buscar soluções para que realmente gere desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Também não se pode olvidar que o professor é responsável por escolher os conteúdos, aplicar, acompanhar, avaliar os avanços e diagnosticar as dificuldades de seus alunos de forma específica e particular, por isso a importância de verificar quais as concepções e necessidades de estudos sobre a base e o currículo, uma vez que cabe “[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los” (BRASIL, 1998, p. 196).

Este trabalho se justifica por oportunizar discussões sobre a Base, os direitos de aprendizagens, os campos de experiências e a concepção dos professores da Educação Infantil sobre esses campos, seu papel, e se conseguem responder aos questionamentos: como pensar sem existir? Como pensar sem viver experiências no mundo? No caso concreto, devem ter aclaradas as respostas: é preciso existir, estar no mundo, experimentar, viver no mundo, viver o mundo para depois pensar. Ah! Estamos longe dessa ideia de Descartes, estamos no mundo, em que o corpo é vivo no mundo, vivo em todas as dimensões: afetivas, históricas, políticas, sociológicas, culturais, estéticas, lúdicas, linguísticas, éticas, espirituais etc.

Com a perspectiva da necessidade de uma prática docente capaz de abordar o que é infância, e com isso enriquecer o trabalho pedagógico, faz-se relevante o desenvolvimento de uma ação docente aprimorada, atualizada e, assim, ser um sujeito formador da sua prática que deve estar em constante mudança, capaz de pensar atividades que supere ideia de assistencialismo, de cuidar, e que compreenda a especificidade do trabalho pedagógico para

cada faixa etária, como especificado nos campos de experiências e direitos de aprendizagem da BNCC-EI.

Na busca de respostas sobre como o professor compreende a BNCC-EI, um currículo construído com base nos direitos de aprendizagem, desenhado em campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a aplicabilidade na prática docente como imprescindível na educação global da criança de forma que possa se transformar em novas perspectivas psicopedagógicas, traçamos como objetivo geral: compreender o currículo da Educação Infantil no documento da BNCC e neste sentido, a concepção das professoras de creche sobre a Educação Infantil na BNCC. E para alcançar tal objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: i) apresentar um breve histórico da Educação Infantil; ii) descrever o currículo da Educação Infantil na proposta da BNCC; iii) discutir os problemas e lacunas observados na elaboração da BNCC-EI, versão final; iv) compreender o currículo de Educação Infantil proposto pela base contemplando campos de experiências e direitos de aprendizagens e desenvolvimento; v) conhecer a concepção dos professores da Educação Infantil sobre campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

1.3 Trajetória metodológica da pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental para que pudéssemos descrever o currículo da Educação Infantil na proposta da base apresentando e discutindo o posicionamento de instituições que buscam dialogar em prol do ensino de qualidade no cenário brasileiro, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), nesta etapa, ainda buscamos fundamentação para o trabalho em materiais publicados que discutem sobre a temática dessa dissertação, como livros, artigos, dissertações e teses, com abordagem qualitativa.

Após a análise bibliográfica e documental, para compreender o currículo da Educação Infantil na proposta da BNCC, e a concepção dos professores de creche sobre a BNCC-EI, o currículo por campos de experiências, direitos de aprendizagem e a aplicabilidade na prática pedagógica, escolhemos como método de pesquisa o estudo de caso, porque permite compreender o objeto estudado dentro de um contexto específico, uma creche no Tocantins, pois, de acordo Yin (2005, p. 19),

em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Ainda, conforme o autor, o estudo de caso possibilita investigar conceitos novos, como são aplicados e utilizados na prática os elementos de uma teoria (YIN, 2005). Então, na busca de compreender os conhecimentos de professores da Educação Infantil sobre o currículo à luz da BNCC, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências e sua implicação para a prática pedagógica, aplicamos o estudo de caso.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, porque buscamos compreender a percepção dos professores de creches sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, o currículo desenvolvido com base nos direitos de aprendizagem e por meio de campos de experiências e sua aplicabilidade na prática pedagógica da Educação Infantil. Esse tipo de pesquisa “é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. É o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar” (MINAYO, 2010, p. 622).

É descritiva porque objetivamos compreender o currículo de Educação Infantil na perspectiva da BNCC, com base nos direitos de aprendizagem e campos de experiência registrando e analisando os dados levantados por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental e um estudo de caso, o que vai na mesma direção do que dispõem Silva e Menezes (2000, p. 21), quando afirmam que

a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

Nesse sentido, coaduna com o que define Vergara (2000, p. 47) quando diz que “A pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza”.

De início, a pesquisa era para ser apenas bibliográfica e documental sobre a BNCC para a Educação Infantil, delimitada nos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “campos de experiência”, no entanto, após a investigação, percebemos que poderíamos ir além, ou seja, buscar a opinião de professores que estão atuando em creches e pré-escolas, assim, partimos para a pesquisa de campo que, de acordo Fonseca (2002), as investigações

vão além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realizam-se por meio coleta de dados junto a pessoas, com auxílio de questionários, entrevistas etc.

A pesquisa documental e bibliográfica aconteceu por meio da BNCC (2018), a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), RCNEI (1998, 2010), DCNEI (1999, 2010), PNE (2014-2024). Analisamos documentos construídos pela ANPEd, ABdC, CNTE, ANPAE, FORUMDIR, além de autores como Cury, Reis e Zanardi (2018), Rocha (2019), Larrossa (2002), Saviani (1998), Fullgraf e Wiggers (2014), Kishimoto (2010) e outros.

Na pesquisa de campo, primeiro, entramos em contato com a direção da creche para explicar o que era e como aconteceria a pesquisa. Depois da autorização da direção, contatamos com os docentes que atuam nas turmas da creche e pré-escola, explicamos sobre a pesquisa e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Lemos o TCLE, e esclarecemos que poderiam deixar a pesquisa em qualquer momento, caso fosse de interesse deles. Nove docentes se disponibilizaram a participar da pesquisa. O TCLE foi entregue para que assinassem e a entrevista pudesse ser realizada. Porém, devido ao contexto atual de pandemia, decretada oficialmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de fevereiro de 2020, em que o isolamento social foi uma das estratégias para a contenção da disseminação da doença causada pelo coronavírus, que se espalhava em grande velocidade, entrou-se em contato com o grupo por telefone para explicar que a entrevista seria substituída por um questionário que seria enviado pelo whatsapp. Elaboramos e enviamos um questionário com seis questões abertas e duas fechadas, que os nove participantes se prontificaram em responder e devolver.

O questionário foi constituído de oito questões, cinco que pudéssemos recolher informações pessoais e profissionais para se traçar o perfil dos participantes; e três que desvelássemos a compreensão e conhecimento sobre a BNCC e o currículo por campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse toar, o corpus da pesquisa de campo é constituído por nove professores de uma Creche Pública do Tocantins, conforme quadro a seguir. Considerando os aspectos éticos da pesquisa, omitimos o nome da Instituição de Ensino e optamos por nomes fictícios dos professores.

Quadro 1 – Corpus da Pesquisa de Campo

Professora	Idade	Tempo docência	Tempo docência na escola pesquisada	Graduação	Especialização
Catarina	39 anos	4 anos	4 anos	Pedagogia	-
Simone	58 anos	30 anos	4 anos	Normal Superior	Gestão Pública
Nívia	42 anos	13 anos	10 anos	Pedagogia	Educação Infantil

Professora	Idade	Tempo docência	Tempo docência na escola pesquisada	Graduação	Especialização
					e Séries Iniciais
Soraia	Não informada	31 anos	31 anos	Normal Superior	Educação Infantil e Séries Iniciais
Paula	52 anos	16 anos	16 anos	Pedagogia/Normal Superior	Educação Infantil e Séries Iniciais
Marla	35 anos	8 anos	8 anos	Pedagogia	Educação Infantil
Kátia	38 anos	6 anos	6 anos	Pedagogia	-
Rosa	Não informada	5 anos	5 anos	Pedagogia	-
Kelly	43 anos	20 anos	20 anos	Normal Superior	-

Fonte: Autora

Conforme explicitado, no quadro, o corpus da pesquisa é composto por docentes com experiência e vivência na função.

Após recolher as questões respondidas pelos professores, iniciamos a análise das respostas.

1.4 Estrutura da Dissertação

Nosso objeto de estudos é o eixo temático curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “campos de experiências” e “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Nosso objetivo geral: compreender o currículo da Educação Infantil no documento da BNCC e neste sentido, a concepção das professoras de creche sobre a Educação Infantil na BNCC. Nosso Problema de Pesquisa está delimitado na questão: Qual o entendimento das professoras de creche sobre a Educação Infantil na BNCC? Com base na Pesquisa Bibliográfica qualitativa, analisamos a amostragem de uma creche em Cristalândia – TO e trazemos à reflexão a compreensão de professoras de creches sobre a Educação Infantil na BNCC.

Esta dissertação está organizada em duas seções: a primeira seção de referencial teórico ou revisão teórica e a segunda, os resultados da pesquisa de campo, além desta parte introdutória.

Nesta parte introdutória trouxemos um breve memorial da autora explicando a aproximação com o tema, a justificativa, a contextualização do tema, a problematização, o objetivo geral e os específicos, bem como o percurso metodológico da pesquisa.

Na primeira seção, apresentamos as concepções nos documentos oficiais que norteiam o currículo da Educação Infantil, e ainda trouxemos a concepção de infância e criança segundo autores como: Carvalho (2003), Kulhmann (1998), Comenius (1997), Kramer

(1996), Farias e Salles (2007) e Machado (2002). Definimos currículo de acordo Sacristán (2013), Veiga (2002), Moreira e Silva (1997), Lagares, Souza e Silva (2018), Young (2010), além da concepção disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Na segunda seção, evidenciamos as compreensões das professoras de creches sobre os Campos de Experiências, Direitos de Aprendizagem no currículo da Educação Infantil, transcrevemos as respostas das docentes, que são corpus desta pesquisa. Apresentamos uma discussão sobre a concepção dessas professoras sobre o currículo por campos de experiência proposta da BNCC-EI, a profissionalização docente, e a necessidade de conhecimentos teóricos e práticos necessários a professor/a de crianças.

Nas considerações finais, tecemos reflexões sobre os resultados alcançados em relação à concepção dos professores sobre o currículo da Educação Infantil, bem como compreendem a Educação Infantil na BNCC, nos campos de experiências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

SEÇÃO 1

2 CONCEPÇÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Trabalhando concepções de criança e infância

A criança, a infância existe desde o início da humanidade. No entanto, “a aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV” (CARVALHO, 2003, p. 47). Ainda de acordo com a autora, os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII, no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância.

Para Kuhlmann (1998), faz-se preciso pensar as crianças localizadas na sociedade e compreendê-las sendo produtoras de história. A infância, para esse autor, tem um significado genérico e, “como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel” (p. 16).

A infância é o início do desenvolvimento humano satisfatório, conforme comenta Comenius (1997, p. 45) “[...] assim como uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente.” Do mesmo modo, o homem desenvolve-se por si próprio em sua figura humana. Então, para o autor, “a infância é um período fundamental, em que por isso a criança tem toda potencialidade para aprender e por isso precisa ser educada, para que tenha um amadurecimento efetivo”. Afirma que nessa fase, “[...] as primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar, e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade no sentido das verdadeiras normas da sabedoria” (COMENIUS, 1997, p. 26).

Na perspectiva do autor, a infância é etapa decisiva na formação do indivíduo e a forma como se educa uma criança é despertando o interesse por meio da prática. Com essa mesma visão, Kuhlmann (1998) destaca que a infância é a interação da criança com o mundo real, e por meio dessa interação que participam do processo social, cultural e histórico, desenvolve comportamentos, apossa-se de valores, desenvolve-se, por isso

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância.

Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31).

É “nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (SARMENTO, 2003, p. 21). Então, é preciso pensar a infância e a criança dentro de seu contexto histórico, como pessoa que interage e influencia e é influenciada pelo meio em que vive, assim segundo Kramer (1986, p. 79),

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

Nessa perspectiva de criança como ser social, corrobora Machado (2002, p. 27) quando afirma que:

criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Sendo assim, um pressuposto a ser assumido é a necessidade de explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-os em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética.

Entendemos a criança como sujeito que tem suas especificidades, vontades e capacidades. Corroboram Faria e Salles (2007, p. 44):

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais - do adulto para a criança -, mas relações dialógicas - entre adultos e criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito.

A concepção dos autores é ratificada pelo que documento da base que traz o conceito de criança como

um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, navega, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura” (BRASIL, 2018, p. 12).

Então, é com a concepção da criança como sujeito de direitos, plenamente capaz de aprender, que as instituições devem construir seus currículos para a Educação Infantil, de modo a possibilitar a criança a desenvolver-se integralmente, possibilitando-a conhecer o mundo em que está inserida.

2.1.1 Entendendo a concepção de currículo

O currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise Sacristán (2013, p. 61) afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Corroborando Veiga (2002, p. 7) quando destaca que

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Como construção coletiva, certamente, é constituída de vários conceitos e compreensões, do professor e dos estudantes. Nas palavras de Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. É fato que currículo escolar impacta direta ou indiretamente na formação e desenvolvimento do aluno. Com tais características, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Para Young (2010, p. 19) “O currículo deve ter um papel central nas políticas educacionais em oposição à recente tendência para ressaltar a relevância das metas, resultados e participação mais ampla a todo custo”. Na concepção do autor, se

o currículo for definido por resultados e competências não será capaz de possibilitar acesso ao conhecimento. Entendemos conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações (YOUNG, 2014, p. 195).

Nesse viés, currículo deve ser entendido como a proposta de organização de uma trajetória de escolarização, que compreende conteúdos estudados, atividades realizadas e competências desenvolvidas, objetivando o desenvolvimento integral do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, segundo o Ministério da Educação (MEC), um documento diretriz para que as redes públicas e privadas de ensino, nos âmbitos municipais, estaduais e federais possam elaborar seus currículos. Ainda, o MEC o define como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar” (BRASIL, 2019, p. 7).

Nessa perspectiva, a proposta de um currículo nacional retrata a busca de “uma igualdade entre cidadãos iguais na lei, perante a declaração de direitos. Desse modo, a educação para todos torna-se uma função social do Estado de sorte a atender um direito do cidadão [...]” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

O currículo vai além de suas determinações formais, uma vez que se manifesta na escola de maneiras distintas. A concretização do currículo formal no espaço dinâmico, que é o da escola, vai produzir simultaneamente diferentes formas de funcionamento.

Segundo Lagares, Souza e Silva (2018, p. 182), o currículo é uma alteração em suas temáticas de discussão no campo da gestão, neste sentido, afirmam que “o campo de embates e de disputas em relação ao currículo são visualizados nos dados do Plano Nacional de Educação (PNE) por meio do observatório”, e traz toda uma reflexão em torno do PNE que aponta a necessidade de garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços das pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

É importante considerar que o currículo deve ser desenhado tendo como centro do processo ensino e aprendizagem o aluno, ou seja, a criança, o jovem e o adulto, considerando-o como sujeito integral, com anseios e necessidades próprias de formação. Nessa lógica, o currículo deve traçar o caminho para se chegar aonde se quer. Assim, a Base traz o ponto onde se quer chegar, então é preciso elaborar o currículo que possibilite aos alunos chegarem ao ponto determinado.

As DCNEI (2009) definem currículo como “conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que constituem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Nesse viés, currículo deve ser entendido como a proposta de organização de uma trajetória de escolarização, que compreende conteúdos estudados, atividades realizadas e competências desenvolvidas, objetivando o desenvolvimento integral do aluno.

2.2 Documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil

Apresentamos, nesta seção, os documentos oficiais que norteiam a busca pela qualidade da Educação Infantil e de uma Base Nacional Comum Curricular. Iniciamos pela efetivação do direito à educação da criança, garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988, a seguir discutimos a LDB (Lei nº 9.394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).

A Constituição Federal (CF) é a lei maior de um país. Ela dispõe as diretrizes gerais em relação às competências dos poderes e quais são os direitos dos cidadãos. Em seu Art. 6º, reconhece a educação como um direito social, quando dispõe que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Ela a CF/88 estabelece a educação como direito de todos. Como preconiza o Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Então, a educação é um direito que todas as pessoas possuem, portanto, deve pleitear do Estado a prática educativa. Podemos inferir do artigo que a educação é um direito de todo cidadão e é dever do Estado e da família, deve ser propiciada pela sociedade. Compreender ainda que é objetivo da educação a formação integral do cidadão.

Essa formulação enquadra o direito à educação como os direitos sociais, econômicos e culturais, ou seja, nos direitos fundamentais, que podemos relacionar aos direitos humanos que estão fundamentados na proteção da condição humana, por isso, indispensáveis.

Logo, o direito à educação, no disposto na constitucional de 1988, está agregado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana, também da construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que haja desenvolvimento nacional e a eliminação da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

A Carta Magna reconhece o direito público e subjetivo da educação para todos e obrigatoriedade do poder público, no Inciso I, de seu Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Neste artigo da CF, encontra-se a responsabilidade do Estado em ofertar educação gratuita desde a Educação Infantil, ou seja, da pré-escola (4 anos) até o ensino médio (17 anos). E dispõe em seu Inciso IV – “Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (E.C. 53/2006), todavia não obrigatória.

Ainda, no inciso VII do art. 208, da CF, tornou mais abrangente o dever do estado quanto aos “programas suplementares” que, após a redação Emenda Complementar 53/2006, deve abarcar, não somente o ensino fundamental, mas toda a educação básica. Assim, é de responsabilidade do governo, além do ensino, ações que disponibilizem material didático, alimentação e saúde, bem como transporte escolar. O que é fundamental para o desenvolvimento do ensino, acesso e permanência do aluno na escola em várias regiões do Brasil.

Constitucionalmente, foi disposto a Educação Infantil como primeira fase da educação básica. Sendo a oferta para crianças de até três anos de idade, em creches; e, em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos. No entanto, Fullgraf e Wiggers (2014) afirmam que a Constituição redefiniu o espaço social e educacional da creche e pré-escola, porém não delimitou o caráter e como deveria ser viabilizado junto à criança.

Ainda, conforme a Constituição, Art. 2011, § 2º, “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil”. Corrobora a LDB, no Inciso V do Art. 11, quando dispõe que os municípios se incumbirão de:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, n.p)

Destacamos que a lei vigente responsabiliza as gestões municipais pela oferta da Educação Infantil, mas com a colaboração da União e dos Estados. Ainda, ressaltamos que não há obrigatoriedade para oferta de Educação Infantil em tempo integral, o que também necessita ser legislado para que haja os devidos investimentos técnicos e financeiros necessários para oferta de uma educação de qualidade.

Em relação à institucionalização da educação de crianças de zero a seis anos no Brasil, podemos afirmar que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é referência, é o que discutimos a seguir.

2.2.1 A LDB e a Educação Infantil

A Educação Infantil, como um direito, conquistou expressivo reconhecimento, e é tratada como prioridade de governos, e organismos internacionais em vários países, visto que pesquisas têm desvelado os benefícios de investimentos na primeira infância. Em relação à institucionalização da educação de crianças de zero a seis anos no Brasil, podemos afirmar que a LDB dispôs a Educação Infantil como um direito, de modo que conquistou expressivo reconhecimento.

No Brasil, depois de garantida pela a Constituição Federal de 1988, houve um período de discussão até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996. Durante esse período, sem uma legislação nacional de educação que normatizasse novos princípios constitucionais, o Ministério da Educação, por intermédio da Coordenação Geral de Educação Infantil, efetivou debates nacionais para constituir documentos que fundamentassem um conceito de Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas.

Foi um processo complexo, de 1988 a 1996, quando os representantes civis, defensores do modelo neoliberal, assumem o governo federal. Contexto da Reforma do estado, no governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, ocorreram mudanças na composição, na estrutura e na gestão das redes públicas de ensino e, ainda, nas relações entre Estado e sociedade civil (OLIVEIRA, 2004). Deste modo, consideramos que o neoliberalismo gerou um desalinhamento entre o processo de abertura democrática e as indicações vindas do processo de reestruturação produtiva e de globalização.

Ao longo desse processo, a Educação Infantil foi concebida como oportunidade, não como direito, como retratada no Plano Decenal da Educação (1993),

Criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre; proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo que 1,2 milhão através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em áreas urbanas periféricas (BRASIL, 1993, p. 42).

Nessa perspectiva, o documento do Plano Decenal, mesmo afirmando ser um plano de Educação para todos, foca apenas no ensino fundamental.

Como avanço para elaboração de políticas mais sólidas para Educação Infantil, em 1994, acontece o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília, que gerou um documento em que a Educação Infantil é concebida como direito.

Assim a LDB 9.394, mesmo abordando reivindicações populares, é elaborada e aprovada, em grande parte, em concordância com as concepções neoliberais. Neste cenário,

em 1996, é sancionada a LDB que dispõe sobre a educação escolar no Brasil, e trata a Educação Infantil em seção própria, a seção II, do Capítulo II, artigos 29, 30 e 31.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Entende-se que a Educação Infantil objetiva desenvolver capacidades, como por exemplo, expandir as relações sociais interagindo com outras crianças e adultos, conhecer o próprio corpo, brincar e utilizar as diferentes linguagens para se comunicar com outros. Nesse contexto, “é necessária a integração entre as ações que se voltam ao cuidado e educação das crianças acolhidas nas creches e na pré-escola” (FULLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 25).

Ainda, segundo Fullgraf e Wiggers (2014, p. 25), é fundamental assumir a concepção de “cuidados educacionais” e vincular a concepção de cuidado à ideia do atendimento das necessidades básicas das crianças, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais”.

No que tange à Educação Infantil, a LDB dispõe que é de responsabilidade dos municípios, prioritariamente, Ensino Fundamental e a Educação Infantil, e dos estados os ensinos Fundamental e Médio. Ainda, atribuiu à União a responsabilidade de elaborar com os estados, municípios e o Distrito Federal as competências e diretrizes para a educação básica que devem guiar a elaboração dos currículos e os conteúdos mínimos para garantir uma formação de base comum.

Então, podemos destacar que, no aporte da LDB, lei nº 9.394/1996, a Educação Infantil se constitui como um direito das crianças pequenas à educação, e apresenta como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos e 11 meses de idade, ou seja, desenvolvimento nos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Entendemos a LDB como um marco da Educação Infantil, pois a partir dela a Educação Infantil é planejada e definida pelos Conselhos Municipais de Educação sob a égide das diretrizes nacionais. No entanto, existe uma lacuna na LDB, mesmo diferenciando creches e pré-escolas, indicando, a idade apropriada a cada etapa, não dispõe de forma clara quanto ao financiamento desse nível de educação, ou seja, aponta a Educação Infantil como responsabilidade dos municípios, mas evidencia o regime de colaboração. No entanto, não há

normas que sustentem esse regime. Ainda, doutrina em seu Art.1º, inciso V, que os municípios devem

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A partir dessas deliberações e, após muitas discussões, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Lei Nº 11.494, de 2007, que acolhe toda a Educação Básica.

O avanço na garantia e efetivação da Educação Infantil como direito subjetivo da criança, após promulgação da LDB e as suas várias alterações, é fato. No entanto, segundo Marques (2016), a LDB foi uma tentativa de construir um sistema nacional de educação, mas sem muito sucesso, mas conseguiu instituir a União como coordenadora da política nacional, e articuladora dos diferentes níveis e sistemas de ensino.

É, portanto, após a LDB, que são elaboradas as diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis e modalidades da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estão dispostas na Resolução 01/99, essas diretrizes têm caráter mandatório, ou seja, devem ser observadas por todas as instituições de Educação Infantil brasileiras. As DCNEI estabelecem os princípios, fundamentos e processos que guiam as Instituições para organizar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas para Educação Infantil.

No próximo item, vamos apresentar e discutir o Referencial Comum Curricular para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.2.2 Referencial Comum Curricular e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil

As conquistas em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem na Educação Infantil são frutos de um processo histórico que foi se concretizando por meio de políticas públicas. As propostas pedagógicas para Educação Infantil fundamentam-se no Referencial Comum Curricular da Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que apresenta em seu Art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, CNE/CEB, 2009).

Por esse ângulo, entendemos que o currículo deve abarcar um conjunto de práticas pedagógicas que possibilitem as crianças ampliarem os saberes por meio de experiências cotidianas, deve tratar os conhecimentos socialmente constituídos sem desassociá-los dos saberes das crianças.

Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 9) dispõe que o documento se constitui como

um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. [...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Compreendemos que é um documento que tem por finalidade subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil observando a necessidade de a criança aprender por meio de atividades orientadas que integram o educar, cuidar e brincar, bem como trouxe a importância das interações, das relações sociais da criança para o desenvolvimento e aprendizagem.

Em outubro de 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), em três volumes, que traziam conceitos relevantes para o planejamento e desenvolvimento de práticas educativas que atendessem as necessidades das crianças e suas famílias nas distintas regiões do país. “Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da Educação Infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional” (BRASIL, 1998, p. 14).

No próprio documento, é explicitado que a qualidade da Educação Infantil está relacionada a políticas públicas, medidas orçamentárias, implementação de políticas de recursos humanos, ainda, espaço físico apropriado, materiais de qualidade suficientes e a práticas educacionais próprias para faixa etária (BRASIL, 1998).

De acordo o documento, o foco era a criança e em seus processos de constituição como ser humano nos vários contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas e expressivas, e não em articulações institucionais que invertem os conteúdos e sujeitam as creches e a pré-escola a uma organização tradicionalmente escolar, observando as características afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de crianças de zero a

seis anos. Ainda, conforme RCNEI (BRASIL, 1998, p. 13), são embasados nos seguintes princípios:

o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Entendemos que o ponto de partida do trabalho é a criança compreendida como um ser social, psicológico e histórico e seu universo, como disposto no RCNEI,

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. E profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. (BRASIL, 1998, p. 21)

Nesse contexto, apresenta uma concepção teórica socio construtivista em que a criança é um ser ativo no seu desenvolvimento, e o brincar aparece como motivador da aprendizagem, pois, segundo Kishimoto (2010, p. 1),

o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Entendemos, então, que o brincar é fundamental para que a criança construa conhecimentos sobre o mundo que a cerca, assim a brincadeira é uma ferramenta de aprendizagem, o que converge para a relação de proximidade do brincar com as atividades escolares.

No entanto, registramos um ponto nefrálgico entre os conceitos apresentados nas páginas iniciais e o apresentado nas páginas de 43 a 61, em que o documento retrata a Organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, quando deixa evidente um conceito de Educação Infantil mais similar ao de ensino fundamental, com a concepção de conteúdos mais estanques, estruturados em diversos blocos de conteúdo, quando deveria expressar um currículo mais amplo em que as experiências e saberes das crianças fossem enfatizados.

O volume 2 contempla a formação pessoal e social, aborda a construção de identidade e trata dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças que, segundo RCNEI,

o desenvolvimento da identidade e autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com outras crianças e com os adultos, contribuindo para o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL, 1998, p. 11)

Para tanto, a Instituição de Educação Infantil, além de ser um espaço de socialização, deve ser um espaço em que o mundo adulto assista, cuide, faça a intermediação cultural.

O volume 3, intitulado Conhecimento de Mundo, apresenta eixos de trabalhos direcionados à construção e ao conhecimento das diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.

Registramos que, como foi organizado no eixo trabalho, podemos inferir a ideia de disciplina, logo a concepção mais apropriada para o ensino fundamental, em que há organização didática dos conteúdos. Então, foge a concepção de

[...] trabalho educativo [que] alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação (DUARTE, 1998, p. 86).

Uma proposta curricular que objetiva didatizar as linguagens: o movimento, a música, as artes visuais, linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática, não conjectura com a condição infantil, ela não se concretiza, opera no vazio.

Vale ressaltar que o documento do RCNEI foi publicado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais. Talvez, por isso, os documentos, às vezes, parecem se contradizer, seja pela concepção da organização do processo ensino e aprendizagem ou pelas atividades apresentadas no RCNEI. No entanto, não resta dúvida que, mesmo com alguns entraves, deve ser visto como um avanço, por ser voltado exclusivamente para a educação infantil.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) foram normatizadas na Resolução 01/99, que traz em seu Art. 1º - “A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.” Esse documento traz fundamentos que devem nortear as propostas pedagógicas para Educação Infantil.

No entanto, após pesquisas, mobilizações e alterações legais, em 2009, o Conselho Nacional de Educação aprova a revisão do documento e publica as novas diretrizes para a Educação infantil - DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/09), que normatiza nova estrutura e organização das ações educativas, bem como a necessidade de valorizar o professor que trabalha com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

As DCNEI dispõem sobre a articulação entre cuidar e educar, apresentando, como eixo norteador da proposta curricular para Educação Infantil, as interações e as brincadeiras. Estabelecem que é por meio das experiências que as crianças desenvolvem o conhecimento, valorizam a si, aos outros e o mundo a sua volta, por meio das diferentes linguagens vão dominando gradativamente as várias formas de expressão, gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Vale ressaltar que as DCNEI trazem bem definido os espaços de Educação Infantil, quando afirmam que

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 84)

O documento revela a concepção de que a instituição de Educação Infantil é um espaço onde as ações pedagógicas, alicerçadas na concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, nas interações, objetivam relações e práticas cotidianas em que a criança vivencia, constrói identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, possibilitando o desenvolvimento integral e a aprendizagem dos bebês e crianças (BRASIL, 2009).

As DCNEI explicitam de forma bem definida os conceitos de criança, Educação infantil, currículo e proposta pedagógica.

Criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Educação infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Currículo como o conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que constituem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Proposta Pedagógica como o plano orientador das ações da instituição e definidor de metas a serem alcançadas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. (BRASIL, 2009, p. 85-86)

Ainda, as DCNEI definem os princípios que devem reger as propostas pedagógicas para a Educação Infantil:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 87-88).

Compreendemos que as propostas curriculares para Educação Infantil, para atender os princípios dispostos no documento, “deverão promover um conjunto de vivências cognitivas, sensoriais, expressivas, corporais, entre outras que possibilitem às crianças ampliarem o conhecimento de si e do mundo físico e social” (FULLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 56).

Também sobre a proposta pedagógica, na Resolução CEB/CNE nº 5 de 17/12/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, determina em seu Art. 8º que

A proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Entendemos que, em seu documento, está expressa a preocupação com a formação humana. Assim, as DCNEI constituem uma proposta que subsidia os professores a construção de conteúdos básicos historicamente acumulados, valores éticos, políticos, estéticos concebidos na cultura, dessa forma, possibilita criar um espaço “de crescimento e aperfeiçoamento humano que contemplem as crianças, suas famílias e a equipe de educadores” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

De modo constante, as DCNEI apresentam como importantes os saberes infantis e as relações sociais para o desenvolvimento da identidade infantil. Em seu Art. 9º, ressalta a importância das brincadeiras e dos brinquedos, quando dispõem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009a, p. 4).

Importa destacar que, no documento normativo, o ponto central é o brincar, e é por meio dele que a criança se expressa inteiramente, de forma livre, explora o mundo por meio do seu alcance. Registramos a importância do brincar livre e do brincar dirigido, pois, segundo Kishimoto (2010), o brincar livre permite à criança a escolha, o que possibilita descobertas novas, por outro lado, o brincar dirigido proporciona conhecer novas brincadeiras e as regras. O Art. 9º ainda desvela que, na Educação Infantil, é necessário associar brincar e cuidado, o que requer interações com os professores e com outras crianças, de modo a levar a criança a vivenciar diversas experiências, possibilitando ampliar e desenvolver competências e habilidades no processo de desenvolvimento.

Corroborando com essa concepção, Kishimoto (2010, p. 3) quando afirma que as práticas pedagógicas devem propiciar às crianças o “[...] conhecimento de si e do mundo por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão pela individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”.

2.2.3 Plano Nacional da Educação e as metas para a Educação Infantil

O Plano Nacional da Educação (PNE) é assegurado na Constituição Federal (1988), no art. 213, assegura que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas e, no art. 214 regimenta:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Cabe a construção do PNE à União com a contribuição dos Estados e dos municípios, conforme determina a LDB/1996.

Em 1962, o Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, definia objetivos e metas para um período de oito anos. Segundo Saviani (1998, p. 78), o plano foi dividido em duas partes, na primeira, “[...] procurou traçar as metas para um Plano Nacional de Educação e, numa segunda parte, estabelecer as normas para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior”. Entretanto, o documento apresentado “[...] era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.” (BRASIL, 2001, p. 6).

O Plano Nacional de Educação foi reformulado em 1965, instituindo normas descentralizadoras, atribuindo a elaboração dos planos aos Estados. O que entendemos como retrocesso, pois no lugar de um plano nacional, configurou-se vários planos regionais, o quê, conseqüentemente, deixou a União sem a responsabilidade de elaboração do documento e dos recursos financeiros para a execução dos planos.

A busca pela educação democrática de qualidade ficou estagnada, pois era período de regime militar, em que a educação pública não era prioridade, conforme ratifica o texto da Constituinte de 1967:

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação (SAVIANI, 2008, p. 298).

Vemos, então, a não obrigatoriedade de destinação de um percentual mínimo para União, Estados e Municípios, o que enfraqueceu os objetivos anteriores de uma educação com objetivos nacionais e metas democráticas.

A LDB (1996) trouxe de volta a imprescindibilidade da elaboração de metas e objetivos únicos para a educação nacional, em seu Art. 9º, quando determina que a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em 1998, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou-se as discussões sobre o PNE, porém em uma concepção neoliberal.

Ainda assim, tão somente em 2001, por intermédio da Lei nº 10.172 de 10/01/2001, é legitimado o Plano Nacional da Educação – PNE. Vale ressaltar que a aprovação, segundo Bonamigo et al (2011, p. 2), com muitos vetos, inclusive da emenda que preconizava o investimento de 10% do Produto Interno Bruto em educação. Esse plano trazia a descrição da realidade educacional do país e as metas para dez anos. Ainda, está explícito a obrigatoriedade dos Estados, Distrito Federal e Municípios construírem os planos decenais, ou seja, no período compreendido entre 2001 e 2011.

No Plano Nacional de Educação (2001, p. 20) estão expressos os seguintes objetivos:

elevação global da escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público.

Ainda, o documento elenca, entre os objetivos, cinco prioridades:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino (...).
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior (...). Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.
4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, n.p).

No PNE (2001), são especificadas as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, bem como para a formação e valorização dos profissionais da educação.

Em relação à Educação Infantil, o PNE traz considerações relevantes, como explicitar a importância da educação de crianças de 0 a 5 anos para o desenvolvimento infantil e para fases seguintes da vida, quando afirma que

a inteligência se forma a partir do nascimento e se há ‘janelas de oportunidades’ na infância, quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. (BRASIL, 2001, p. 5)

Ainda dispõe sobre a garantia da Educação Infantil em cumprimento do direito constitucional da criança enquanto cidadão disposto na Constituição Federal (1988).

Após um período de debates entre a sociedade civil e política em busca de uma base sólida para a educação brasileira, o novo Plano Nacional da Educação é criado por meio da Lei 13.005/2014, sancionada em 25 de junho de 2014, com 4 artigos e um anexo com 20 metas e 254 estratégias que compreendem: os níveis, as etapas e modalidades educacionais; formação e valorização do magistério; gestão e financiamento. A educação básica abarca: Educação Infantil (em creches, para crianças de 0 a 3, e na pré-escola, para as de 4 a 5 anos), o ensino fundamental (que, nos anos iniciais, atende crianças de 6 a 10 anos e, nos anos finais, as de 11 a 14) e o ensino médio (nas modalidades propedêutica e profissionalizante, para os jovens de 15 a 17 anos), ainda, a educação superior para o grupo etário de 18 a 24 anos.

A Lei 13.005/14 traz, no seu art. 2º, as seguintes diretrizes para o PNE;

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Diferente do plano anterior, apenas 20 metas foram propostas, o que torna mais viável o cumprimento do plano até 2024. A Meta 1 trata especificamente da Educação Infantil:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Essa meta vem ratificar o quão é fundamental para o desenvolvimento da criança a educação de 4 a 5 anos, também corrobora com essa concepção da busca por um trabalho colaborativo entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, explícita nas estratégias:

- 1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
- 1.3) Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta (BRASIL, 2014).

As estratégias permitem inferir que o foco na Educação Infantil não é no currículo e, sim, no acesso a esse nível de educação, e a preocupação com garantir as condições para um bom atendimento da Educação Infantil, considerando a necessidade de formação dos profissionais, a adequação da infraestrutura ao ensino e a elaboração do projeto político pedagógico de forma participativa.

A ênfase na educação básica permite conjecturar que é uma preocupação com a universalização, no entanto, pode, também, desvelar a ideia de uma educação mínima, com conhecimentos mínimos, como ler e escrever, para inserir no mercado de trabalho. Nesse limiar, Dourado (2002) apresenta como preocupação o objetivo desse processo de formação, que pode estar direcionado para uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, reducionista e funcional, o que pode levar a aumentar a divisão social. Dado que, no próprio documento, é evidenciada a desigualdade brasileira quando apresenta que a busca pela equidade e pela qualidade da educação, em um país tão desigual como o Brasil, é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos (BRASIL, 2014).

As estratégias 1.10 e 1.11 relacionam-se à inclusão, à diversidade e à igualdade, quanto às relações étnico-raciais, populações do campo, quilombolas, indígenas, crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essas estratégias estão relacionadas com a meta 4 que dispõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Ainda, na meta 1, vale ressaltar que o uso da expressão Educação Infantil em detrimento da expressão atendimento escolar, que foi empregada no plano anterior, permite

inferir uma educação entendida na sua totalidade, em que as crianças são compreendidas como sujeitos histórico-sociais e devem atendidas em suas reais necessidades.

Nota-se que a Lei 13005/2014 traz em seu escopo, no Art. 13, que o Sistema Nacional de Ensino (SNE) deve ser formulado até 2016 com os objetivos de “[...] garantir o direito constitucional de educação de qualidade para todos; reduzir desigualdades que resultam das lacunas de articulação federativa” (BRASIL, 2014). Para tal, entende-se necessário a elaboração de planos estaduais e municipais que estejam em consonância com o PNE.

Após o desdobramento das metas e estratégias propostas pelo PNE (2014), em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental. É um documento normativo que os sistemas e redes devem tomar como referência para organizarem seus currículos. Na seção a seguir, vamos apresentar e discutir o documento da base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil.

2.3 A Base Nacional Curricular Comum e Currículo da Educação Infantil

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2017). Entendemos, então, que ela não foi compreendida como um currículo, mas como guia que subsidiará as escolas a formularem seus referenciais curriculares, objetivando uma educação com base em princípios éticos, políticos e estéticos, que garantam a formação humana integral, e garantam a todos os estudantes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares de cada estado/sistema de ensino e dos projetos. Assim, a Base indica o ponto em que se quer chegar e o caminho para chegar até lá. (BRASIL, 2017).

A BNCCEI (2017) reconhece a Educação Infantil como uma etapa fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança. Regulamenta as aprendizagens essenciais para esse nível de ensino, dessa forma guia a elaboração dos currículos das escolas públicas e particulares. O documento apresenta-se com objetivo de uma base comum de modo a garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Citando o MEC, Cury, Reis e Zanard (2018, p. 16) salientam que “é uma criação unificadora que organiza o conjunto de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com foco na competência compreendida como a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos”.

A base traz explícitos os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em todos os níveis de ensino. Apresenta os direitos de aprendizagem, campos de experiências e os objetivos de aprendizagem.

O documento traz o conceito de criança como

um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, navega, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura” (BRASIL, 2017, p. 12).

A concepção expressa na base definindo a criança como sujeito de direitos, plenamente capaz de aprender, fomenta que as instituições devem construir seus currículos para a Educação Infantil, de modo a possibilitar a criança desenvolver-se integralmente e conhecer o mundo em que está inserida.

A Base apresenta como eixos estruturantes da Educação Infantil interações e brincadeiras. Eles orientam os currículos. Entendemos que é na interação com o mundo que a criança aprende significativamente, e o brincar apresenta-se como instrumento para o aprendizado da criança. Ora, brincar é uma atividade natural e necessária no mundo infantil, assim, é por meio da brincadeira e da interação que a criança se desenvolve, desenvolve estruturas, habilidades e competências fundamentais para toda vida. Segundo Vygotsky (2008, p. 35),

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente.

Nesse sentido, a Base especifica que “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39). E para que a criança de 0 a 5 anos aprenda e desenvolva-se, devem ser assegurados a ela seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

A criança vivenciando esses direitos na Escola poderá se desenvolver nos aspectos cognitivos e socioemocionais por meio da brincadeira. A BNCC (2017) traz em seu cerne a busca por um currículo que mobiliza e acolhe as experiências das crianças e as associem ao repertório cultural que compõe as práticas sociais, conforme dispõem as DCNEI (2009). Ainda fomenta e dá importância às experiências concretas das crianças, ou seja, às vivências individuais e coletivas nos diferentes campos sociais em que circulam, de modo a

compreender, interagir e construir significados sobre si e sobre o mundo em que vivem (BRASIL, 2017).

O documento articula-se de forma a levar as instituições de Educação Infantil a compreender que o centro do currículo da Educação Infantil é a promoção de experiências diversificadas de aprendizagem pela criança, que a escola deve ser um espaço aberto para a diversidade das experiências humanas, em que as crianças tenham valorizados os saberes, o que pensam e falam, ou seja, devem ser protagonistas de sua aprendizagem. Cabe, então, à Educação Infantil ampliar

o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 34).

É inegável que as crianças vivem em contextos plurais, portanto é fundamental que o professor da Educação Infantil lance um olhar historicamente contextualizado para as crianças e seus modos de viver a infância, pois assim será possível alçar-se, ir além de padrões para o desenvolvimento infantil.

No entanto, vemos contradições, quando a BNCC evidencia não ser uma proposta de currículo. Nessa perspectiva, os pesquisadores Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 69) afirmam que “por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada um currículo (prescrito e unificador)”.

A BNCCEI (2017) com base nos direitos de aprendizagem, por ela determinados, definiu os eixos dos currículos em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Aspectos que serão explorados no tópico seguinte (2.3.1). Para este momento, salienta-se questão por meio deles que se busca desenvolver os direitos de aprendizagem das crianças de 0 aos 5 anos. Larrossa (2002, p. 20) afirma que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Entende-se que experimentar a aprendizagem por meio dos sentidos, das situações concretas da vida cotidiana e nas suas diferentes linguagens, possibilita a criança se apropriar de conceitos relevantes por meio da sua participação em situações significativas na construção e/ou ampliação do seu conhecimento.

Entendemos que, nessa perspectiva, o currículo deve apreender um conjunto de experiências, atividades e interações efetivadas no cotidiano da instituição de Educação

Infantil para mediar as aprendizagens das crianças, deve ainda agregar as experiências e os saberes das crianças e, também, os conhecimentos que são partes do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, para isso as atividades devem ser planejadas, mas também podem ocorrer de forma não planejadas.

Na concepção de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 107),

O currículo e a programação pedagógica para a Educação infantil e os cuidados começam no momento em que a criança entra pela porta da creche ou da pré-escola, trazendo consigo uma bagagem sociocultural e histórica, que precisa ser considerada. Ter rotinas diárias, fornecer condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como sujeitos de direitos e necessidades básicas por suprir, requer atividades estruturadas e não estruturadas, previstas e imprevistas, as quais fazem parte do dia a dia de uma criança.

Nesta perspectiva, compreendemos a organização curricular da Educação Infantil em uma abordagem mais integradora, mais contextualizada, em que as práticas pedagógicas devem possibilitar às crianças criar, explorar, serem protagonistas de novas experiências que ampliem o universo infantil. Nesse sentido, corroboramos como Morin (2001) quando afirma que se representa a construção do conhecimento utilizando uma trama de fios estendidos e transversos que percorrem os diferentes saberes, sem isso não se compreende o todo, não se compreende a complexidade humana.

O documento normativo da BNCC dispõe das especificidades do currículo da Educação Infantil, já prescritas na DCNEI (2009), ainda, reforça a criança como centro para elaboração do currículo, como protagonista de todo o contexto educacional, também apresenta as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo. Ratifica a dissociação do educar e cuidar. A BNCC não foca em competência, traz a ideia de direitos de aprendizagem, e se são direitos devem ser garantidos para o desenvolvimento das crianças, conforme descrito no texto da Base.

[...] Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Então, entendemos que, ao estabelecer os eixos estruturantes da Educação Infantil, a brincadeira e a interação, a BNCC EI valida a concepção de criança como sujeito social, capaz de pensar, descobrir, expressar-se, aprender e interagir e indica que a ludicidade é aparato metodológico da Educação Infantil. Como destacado na Base que

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38).

Segundo a BNCC EI, devem ser assegurados às crianças de 0 a 5 anos, para que aprendam e se desenvolvam, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se”, dado que possibilitam garantir o desenvolvimento do senso crítico, que respeitem os diferentes ao interagir socialmente com as demais crianças e adultos.

A criança vivenciando esses direitos poderá se desenvolver nos aspectos cognitivos e socioemocionais e constituindo-se como cidadão. Importante observar que as crianças para aprender a conviver precisam interagir com outros em um ambiente de escuta, de respeito às diferenças, de negociações e acordos. Elas aprendem explorar investigando sozinhas, de várias maneiras, com elementos concretos e simbólicos. Aprendem a expressar-se por meio das diferentes linguagens em situações diversas de comunicação e em ambientes interessantes de expressão.

Então, são nas experiências cotidianas de brincadeiras que as crianças aprendem quando mobilizam todas as estruturas de desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural. Nesse toar, Vygotsky (1987, p. 35) afirma que

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Nesse cenário, destacamos que “a educação de infância não se concretiza com a imposição de um currículo mínimo padronizado, mas na dissociabilidade da tríade pedagógica educar-formar-ensinar” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 107-108).

No mesmo toar, Oliveira (2000, p. 67) sustenta que

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade.

É importante observar que a brincadeira contribui para o desenvolvimento integral da criança, auxilia no processo de internalização das normas sociais, por intermédio da simulação de papéis da vida adulta, ao atribuir-se comportamentos mais avançados do que aqueles que vivenciam no cotidiano.

E, desta forma, as interações com as brincadeiras trazem um aprendizado para a vida das crianças. Por meio das brincadeiras, elas se expressam, demonstram carinho, afeto na relação com o outro e até com seus problemas familiares. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35).

Para podermos discutir currículo da Educação Infantil, na concepção da base, precisamos compreender a estrutura da BNCC. A base possui as competências gerais que pretendem “assegurar, como resultado de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25).

Verifica-se então, que de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil, devem ser assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. E, para que isto ocorra, são estabelecidos cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Especifica-se que o primeiro campo de experiência se refere ao “o eu, o outro e nós”, que significa que na educação é necessário criar oportunidades para que as crianças percebam que existem outros grupos sociais, como seus modos diferentes. O segundo refere-se ao “corpo, gestos e movimento,” então a instituição educativa precisa estimular e promover atividades lúdicas, e nelas explorar os movimentos, gestos, olhares e sons. O terceiro refere-se a “traços, sons, cores e formas” em que a educação precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para produção, criatividade, sensibilidade e as vivências artísticas. A quarta experiência à “escuta, fala, pensamento e imaginação”, deve-se colocar as crianças em contato com as histórias, as lendas, poemas, cordel, linguagens, mostrando a diferença da gravura para a escrita, a manipulação dos livros, o que abre novos horizontes para as crianças. O último traz os “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que é o momento em que as crianças se situam e reconhecem seus espaços, primeiro na sala de aula, na escola e, após, na rua, no bairro, na cidade. Em relação aos tempos, quando é dia,

quando é noite, ontem e amanhã. Salientando que “A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, explorar, dar respostas as suas curiosidades” (BRASIL, 2017, p. 41).

O conjunto destes cinco campos de experiência demonstra um caráter formativo para o professor em relação aos conteúdos que serão abordados para alcançar tais campos, desta forma o educador precisa trabalhar os cinco campos para que haja um equilíbrio no desenvolvimento das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças. Visando ao atendimento com qualidade e na idade certa, em cada campo de experiência são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três faixas etárias: Bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; Crianças de 1 ano e 6 meses até 3 anos e 11 meses; e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2018).

Outro fator importante a considerar, apontado por Antunes (2012), é que não se separa a ideia do brincar do aprender, dessa forma, brincando e jogando, a criança constrói conceitos, explora sua criatividade, inventa e reinventa, transformando a realidade de seu entorno, de suas emoções e do seu corpo.

Compreende-se então que a BNCC como foi estruturada para ampliar a oportunidade de não apenas enxergar a Educação Infantil como uma etapa educacional, mas leva-a a ser a fase inicial da educação e traz em seu bojo todo o conhecimento que dará condições às crianças a continuidade sem rupturas. Mediante isto, os campos de experiências retratam a forma de ver e fazer da Educação Infantil como continuidade educacional para os pequenos.

2.3.1 Os Campos de Experiência na BNCC

A base que sustenta a BNCC-EI são os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento; os campos de experiências são os caminhos para a sua efetivação; é como torná-los alcançáveis pelas crianças pequenas. Nesse toar, a Base conversa com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) quando robor a dimensão do cuidar e do educar como intrínseco ao processo educativo, com foco na criança e na integralidade do sujeito, quando institui as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da ação pedagógica.

Os campos de experiências, conforme o MEC, “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38.).

No caso concreto, como mencionado tópico anterior, o currículo é estruturado em cinco Campos de Experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Vejamos na figura abaixo.

Figura – 2 Campos de Experiências Educação Infantil



Fonte: Brasil (2017)

Nessa perspectiva, percebemos que a prática pedagógica com base no

currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas as iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular as situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Por essa ótica, devemos conceber a criança como capaz de, por meio de suas experiências cotidianas e manifestações espontâneas no dia a dia escolar, desenvolver conhecimento e desenvolver-se, o que direciona a prática pedagógica em que o professor é auxiliar da criança nas ações e resoluções de problemas.

Para Fochi (2015), os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Nas palavras do autor:

Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituímos campos de experiência (FOCHI, 2015, p. 222-223).

Nesse viés, os campos de experiências promovem a organização do processo de ensino e aprendizagem unindo as três dimensões: os conhecimentos, as práticas culturais e as múltiplas linguagens. Esses campos favorecem a movimentação das crianças em seus processos de aprendizagem e, para os professores da Educação Infantil, favorecem o processo de tomada de decisões e de associar saberes e experiências das crianças com o patrimônio científico, cultural, ambiental e tecnológico.

Ressaltamos que dentro de cada campo são apresentados os objetivos de aprendizagem que constituem habilidades a serem desenvolvidas. O quadro, a seguir, traz os Campos de experiências em torno dos quais se organiza Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI).

Quadro 2 – Campos de Experiências – BNCC-EI

CAMPO	DEFINIÇÃO
O eu, o outro e o nós	É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.
Corpo, gestos e movimentos	Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode

CAMPO	DEFINIÇÃO
O eu, o outro e o nós	É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.
	ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).
Traços, sons, cores e formas	Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas

CAMPO	DEFINIÇÃO
O eu, o outro e o nós	É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.
	linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Fonte: Brasil (2018, p. 40-43)

É possível enxergar com as definições dos campos de experiências da BNCC-EI que, no campo **O eu, o outro e o nós**, o propósito é o desenvolvimento do conhecimento sobre si,

bem como na interação com o outro, aprender a respeitar, a cooperar, a participar, a conviver com o outro em situações de desafios, alegrias, ou seja, esse campo objetiva o desenvolvimento pessoal e social, conforme descritos no Quadro 3, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quadro 3 – Objetivos de aprendizagem no campo de experiências O eu, o outro e o nós

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: Brasil (2018, p. 45- 46)

No campo **Corpo, gestos e movimentos**, foca em oportunizar a criança implicações positivas no âmbito escolar, social e afetivo, bem como, para que possa adquirir a perfeição motora, nos aspectos neurológicos de maturação, nos planos rítmico e espacial, no plano da palavra e no plano corporal, ou seja, conhece o corpo, o que ele faz e pode fazer, bem como possibilita desenvolver o autocuidado. Então, o corpo é linguagem, e é por meio do corpo que

a criança se comunica com o outro, que entra em contato com o mundo e, para isso, cada ser no seu desenvolvimento vai formando uma imagem do seu corpo em movimento e de sua capacidade de agir e atuar socialmente e, assim, vai formando sua personalidade.

Quadro 4 – Objetivos de aprendizagem no campo de experiência Corpo, gestos e movimentos

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Brasil (2018, p. 47)

O Campo **Traços, sons, cores e formas** tem por finalidade propiciar à criança se expressar utilizando diferentes linguagens e as diversas manifestações artísticas, culturais, simbólicas e científicas, locais e universais. Assim, as ações neste campo de experiência, por meio das variadas linguagens e formas de expressão como: sons, gestos, formas, traços, encenações, danças, mímicas, modelagens, canções, e outras, possibilitam desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a percepção, desenvolvendo e aumentando os conhecimentos imagéticos, artísticos e simbólicos das crianças, o que as levam a compreender, e desenvolver as formas de expressarem-se.

Importa destacar que a percepção é adquirir conhecimento por meio dos sentidos, logo percepção é a nossa capacidade conhecer, de compreender os estímulos que nos são enviados. Essa capacidade de percepção depende de estímulos sensoriais captados pela audição, visão, tato, paladar, olfato e de sensações cenestésicas do ambiente interno no corpo.

Quadro 5 – Objetivos de aprendizagem no campo de experiências Traços, sons, cores e formas

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Brasil (2018, p. 47)

No campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação** objetiva-se trabalhar o falar e o ouvir que são concebidos como atos de linguagem, assim, nas interações entre os pares, é desenvolvida a comunicação verbal focando a fala e a escuta. Vivenciando experiências de convívio e interações, as crianças aprendem a falar, a ouvir, a imitar, a inventar histórias, a expressar suas ideias, a compreender os textos. Esse desenvolvimento da linguagem é gradativo e, conforme vai se desenvolvendo, dialoga com outras linguagens, como pensamento e a imaginação. Então, podemos afirmar que escutar e falar compreende a língua e o pensamento humano, por isso movimentam-se por todos os campos de experiência.

Nesse contexto, as práticas educativas devem oportunizar experiências de interações às crianças, em que necessitem comunicar, criar, imaginar, estruturar pensamentos e ideias para se expressarem, se fazerem entender e escutar para compreender as mensagens orais, gestuais, corporais, musicais e plásticas.

Nessa perspectiva, o espaço da escola deve ser permeado por histórias para que a criança possa compreender o mundo a sua volta, para que possa pensar e, por meio de

experiências possa desenvolver mecanismos de criação e pensamento, pois as histórias são fundamentais para desenvolver a imaginação, a criatividade e a oralidade. Além do descrito, “o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros” (BRASIL, 2017, p. 40).

Entende-se que as crianças precisam escutar as histórias e recontá-las em contextos sociais, ainda que sejam base para que a criança possa criar suas próprias histórias. Assim, as práticas educativas devem oportunizar experiências interativas e lúdicas para que a criança possa sonhar e fazer, expressar e comunicar, superar limites da convivência em grupo, construir e trocar conhecimentos, bem como ampliar suas experiências culturais, o que vai na mesma direção da BNCC quando afirma que “na pequena infância, a aquisição e o domínio da linguagem verbal está vinculada à fruição literária, sendo também instrumento de apropriação dos demais conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 24).

Quadro 6 – Objetivos de aprendizagem no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto -leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas,	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
ler histórias e ao cantar	filmes ou peças teatrais assistidos etc.	o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Brasil (2018, p. 49-50)

No campo **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, as atividades devem abordar o vivenciar e o compreender noções de espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

A estruturação espacial faz parte de nossa vida, pois é difícil dissociar os três elementos corpo, espaço e tempo. Dessa forma, para adquirir uma noção espacial, temos que levar em consideração os conhecimentos corporais, nesse toar devem ser planejadas atividades de explorar o corpo e os objetos no espaço para proporcionar experiências que desenvolvam noções longe e perto, para frente, para trás e outras, de modo que a criança precise deslocar-se no espaço habitual, deslocar os objetos, então, nessa fase aprende a orientar o objeto, orientá-los na mesma direção, adquire direção gráfica, situa um objeto segundo colocação ordinal.

Entendemos que organização espacial está relacionada ao combinar diversas situações, ensinar várias orientações, baseando-se no raciocínio, mas a partir de situações precisas. Nessa organização, a criança precisa perceber entre os diversos elementos, os que faltam para que se complete o que se está fazendo.

A orientação temporal é a capacidade de situar-se no tempo, ou seja, em relação à sucessão de acontecimentos, o agora, o ontem, o antes e o após. Como também, a noção de tempo curto, tempo longo, diferenças entre períodos, dias da semana, meses e anos. Nessa perspectiva, as atividades devem proporcionar as experiências que construam a noção de tempo físico, ritmos biológicos, dia e noite e estações do ano; noções de tempo cronológico, como ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano; e ainda, as noções de ordem temporal e histórica. Segundo Fonseca (1995), a estruturação espaço-temporal passa como organização funcional da lateralidade e da noção corporal, já que é pré-requisito a compreensão espacial interna do corpo antes de pensar o referencial somatognóstico no espaço exterior.

Quanto às medidas, entendemos que na Educação Infantil as atividades devem favorecer o desenvolvimento de conceitos básicos de dimensões e noções matemáticas, por meio da interação no espaço escolar, com conhecimentos dos numerais cardinais e ordinais, comparação de pesos e de comprimentos, medidas, classificação, seriação, operações lógico-matemáticas, figuras geométricas e outros. Nesse sentido, as atividades e brincadeiras devem oportunizar a criança estar em contato com a linguagem matemática. Devem envolver o medir, pesar, classificar e seriar, o que possibilita a compreensão do que é leve e pesado, baixo e alto, largo e estreito, fino e grosso, as distâncias dos objetos e pessoas, e outras que permitirão a criança observar, analisar e, compreender a matemática e que ela se constitui em todas atividades do ser humano, como por exemplo, pesar um alimento; dividir balas entre as crianças etc.

Em relação às experiências de relações e transformações, as atividades devem proporcionar experiências que permitam o desenvolvimento de conhecimentos sobre as diversas culturas e os diferentes modos de vida das pessoas. Ainda, que desenvolvam a noção de transformação, por meio de observação e exploração de mudanças nos espaços, objetos, materiais e fenômenos que ocorrem a sua volta. Nesse contexto, deve-se oportunizar experimentação por meio dos sentidos: visão, olfato, audição, tato e paladar, o que faz com que possa desenvolver o conhecimento sobre cheiros e sabores, a transformação da temperatura, a transformação da água, sólida, líquida e gasosa, entre outras.

Outro ponto importante a destacar em relação às experiências de relações e transformações é que essas experimentações levam às crianças a desenvolverem a compreensão da concepção de causa e consequência.

Quadro 7 – Objetivos de aprendizagem no campo de experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Brasil (2018, p. 51-52)

Na perspectiva desse campo, a escola deve promover experiências significativas às crianças por meio de ambientes desafiadores e motivadores, em que as crianças sejam os protagonistas da própria aprendizagem, o que leva a construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Importa destacar que ao professor da Educação Infantil deve estar claro que o desenvolvimento da criança está relacionado a adquirir e aperfeiçoar capacidades e funções que a possibilitem executar tarefas novas e progressivamente mais complexas e que exijam cada vez mais habilidade para tal execução. Compreende-se assim que o desenvolvimento é a inter-relação do processo de maturação e as interações com o ambiente e, conseqüentemente, com as influências que cada ser sofre desse ambiente externo em seu aparelho psíquico.

Nesse contexto, para que a criança tenha bom desenvolvimento, fatores biológicos e os ambientais são indissociáveis. Ou seja, somente ocorre desenvolvimento em ambientes que propicie esse desenvolvimento quando a criança é estimulada à experimentação. Logo, o modo de ser, o modo de andar, de sentir, de falar, de agir de uma criança representa o espaço, o modo de vida, as influências e estímulos que são dados a essa criança.

Isso significa que o desenvolvimento integra os processos fisiológicos, psicológicos e ambientais, segundo uma ordem, as experiências vividas por essas crianças por meio das brincadeiras automaticamente vão gerando mudanças físicas, mentais, emocionais e sociais em cada ser.

2.3.2 Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na BNCC

Inicia-se essa seção com uma pergunta: O que é o direito? “O Direito corresponde à exigência essencial e indeclinável de uma convivência ordenada, pois nenhuma sociedade poderia subsistir sem um mínimo de ordem, direção e solidariedade” (REALE, 2005, p. 2). Ainda, segundo o autor, Santi Romano, cansado de ver o Direito concebido apenas como regra ou comando concebeu-o antes como “realização de convivência ordenada”. Nesse limiar, compreende-se o direito como fenômeno social que “não existe senão na sociedade e não pode ser concebido fora dela” (Idem).

Ainda, segundo Reale (2005, p. 5), “em cada comportamento humano, a presença, embora indireta, do fenômeno jurídico: o Direito está pelo menos pressuposto em cada ação do homem que se relacione com outro homem”, portanto concebe-se o Direito como defensor de organização dos comportamentos sociais. E como fenômeno social e por apresentar-se em

diversos campos de interesse, em múltiplos campos que se estende a conduta humana, aqui neste trabalho o Direito à educação de qualidade.

A educação é um direito, segundo Dussel (2007), um direito instituído como positivo e integrante de um sistema de direitos vigentes. A educação, segundo Cury,

Embora não constante do importante capítulo da Educação, na Constituição Federal – CF – de 1988, esse conceito se nutre do espírito do texto constitucional em cujo teor transparece o universalismo de vários direitos. A educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito. A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado (CURY, 2008, p. 296).

O direito à educação relaciona-se ao direito de todos de uma aprendizagem básica, assim a aprendizagem de qualidade deve ser instituída para garantir o direito à educação. Nesse contexto, compreendemos que os direitos de aprendizagem representam uma nova extensão do direito à educação de qualidade para todos.

A BNCC-EI estabelece os direitos de toda criança que chega a uma escola de Educação Infantil no Brasil, assim com os direitos de aprendizagem explícita como as crianças aprendem e evidencia as diretrizes do trabalho pedagógico para alcançar aprendizagem. O documento traz seis direitos para a Educação Infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 23).

Esses seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram que as crianças, na Educação Infantil, “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas

quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

É, então, essencial reconhecer que as instituições de Educação Infantil precisam ser estruturadas e organizadas de modo a possibilitar a oferta de condições para garantir que os bebês e as crianças “usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos” (BRASIL, 2009, p. 17).

Além disso, a BNCC (2017) propõe quatro eixos estruturantes da proposta curricular, sendo eles: a brincadeira, a interação, a diversidade e a inclusão, definidos como parâmetros para estruturar os currículos e projetos políticos pedagógicos no âmbito estadual e municipal e procedimentos adequados para superar fragmentação de políticas educacionais, buscando fortalecer a cooperação entre as redes municipais e estaduais, ofertando, desse modo, uma educação de qualidade.

Nesse sentido, devemos respeitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, e pensar em um currículo que assegure o protagonismo, com o planejamento de práticas educativas que estimulem a curiosidade, descobertas, construa saberes e produção de cultura. Um currículo que possibilite oferecer aos bebês e às crianças contextos significativos para as experiências de aprender.

Então, é relevante reconhecer como essenciais os direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ainda, destacamos que a construção do currículo para bebês e crianças pequenas implica compreender a associabilidade de cuidar e educar, o que abarca olhar e escutar, subjetividade e ética. Pois cuidar/educar constitui acolher os bebês e as crianças em seus ritmos e processos construtivos, criativos e expressivos, facilitando a compreensão do mundo pelas ações cotidianas e práticas que ocorrem no fazer pedagógico. Em tal caso, para as práticas de atenção pessoal, como alimentação, higiene, conforto, repouso e outras, os bebês e as crianças devem ser olhados como sujeitos sociais, históricos e culturais.

Mais ainda, cuidar/educar requer um olhar diferenciado para as brincadeiras, pois por meio delas é possível observar como ocorre a interação de cada criança com o mundo a sua volta. Hortélio (2019) destaca que da “conexão entre palavra, música, movimento e o outro é que se forma o brinqueado, que tem geometria própria do tempo, não é espacial. É coisa que se desloca no seu próprio tempo [...]” (HORTÉLIO, S. D. apud PROJETO OCUPAÇÃO, 2019). É, assim, que bebês e crianças sentem e vivenciam, por meio das interações e brincadeiras, as

diversas maneiras de explorar o mundo, conhece a si e compreende que o corpo é movimento e relaciona-se com o mundo.

Todas essas ponderações apontam para a necessidade de profissionais da Educação Infantil comprometidos com as infâncias busquem garantir aos bebês e crianças o direito de brincar, moverem-se com liberdade, usar a imaginação, descobrir e aprender. Como se vê, os direitos de aprendizagem evidenciam sua essencialidade na formação da criança desde o desenvolvimento do autoconhecimento até o desenvolvimento do senso crítico e visão de mundo, neste contexto, os direitos de aprendizagem devem estar articulados em todos os campos de experiências.

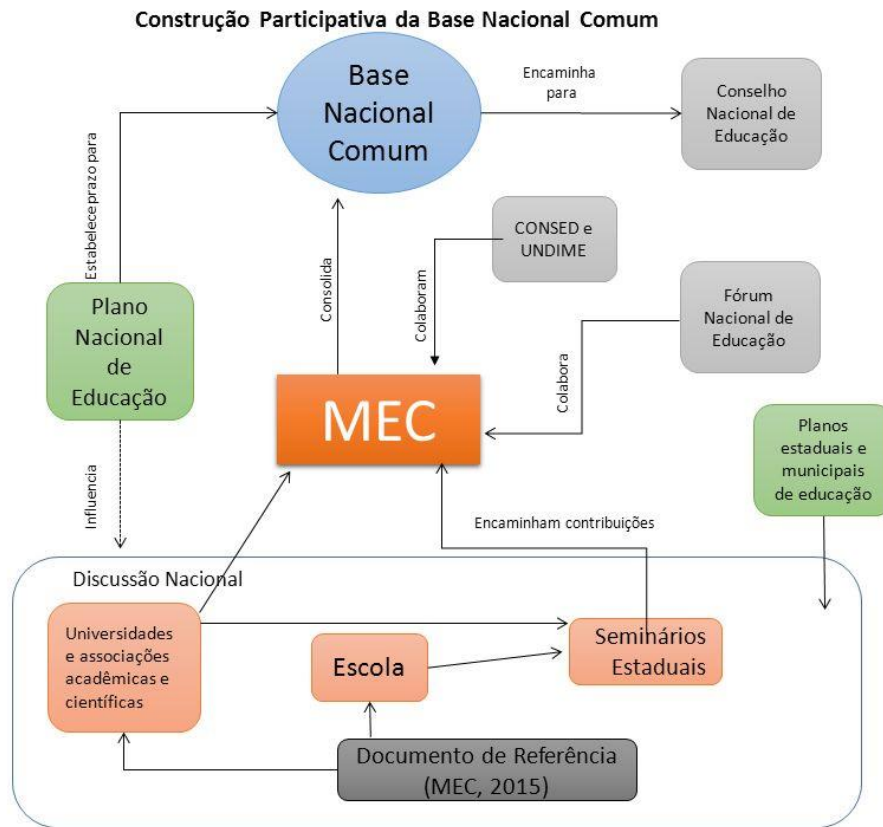
Desse modo, desenvolver e praticar um currículo seguindo o disposto na BNCC requer do professor um atendimento amplo, plural e equitativo. Para isso é preciso que o professor apreenda e vivencie os direitos de aprendizagem, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, que a instituição de Educação Infantil realmente seja um espaço de todos, dado que “a organização do espaço se constitui em um parceiro pedagógico de excelência. Quanto mais rico e desafiador este espaço for mais qualificado serão as aprendizagens das crianças” (HORN, 2004, p. 37).

No entanto, existem vários aspectos do documento que são questionados pelas entidades, de sociedade civil, especialistas e intelectuais, desde a falta da diversidade de diálogos até o texto do documento final. Esse é o tema a ser discutido na seção seguinte.

2.4 Posicionamentos das entidades e associações da área de educação

A construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica originou de debates que iniciaram em 2009, na busca de um currículo que possibilitasse a qualquer cidadão, em todo território nacional, desenvolver as mesmas habilidades. Segundo o Ministério da Educação, o documento construído abrange posicionamentos diversos, dado que o texto foi desenvolvido por 116 especialistas de 35 universidades, sistemas de ensino e entidades como a própria União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), num trabalho com 29 equipes e com 12 assessores, todos participantes convidados pelo MEC para construção do documento preliminar, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 3 – Fluxograma da Construção Participativa da Base Nacional Comum



Fonte: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpeWVcPP_55e0c1e7d4bbb.pptx.

O esquema retrata os participantes na construção do documento preliminar publicado dia 15 de setembro de 2015 e submetido à consulta pública. As críticas são efetivas em relação aos critérios de escolha da equipe convidada pelo MEC para produzir o documento. Um dos aspectos que faz com que muitos especialistas, intelectuais, professores e associações de sociedade civil, que não participaram da construção da última versão, afirmem que é um documento que não nasceu da diversidade do diálogo constituído por muitas vozes e das contribuições recebidas, tornando-o, portanto, centralizador e autoritário.

É fato que, nesse processo, ficaram a parte pesquisadores da área de Currículo, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), organizações que buscam manter um diálogo em prol da melhoria do cenário educativo brasileiro.

No discurso do MEC, o documento é construído de forma dialogada, de forma colaborativa, e, ainda, ressalta a participação da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Conselho

Nacional de Educação (CNE), bem como diferentes fóruns e agências, o que, para o órgão, atribui um caráter democrático na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ora, conjecturamos que a construção foi realizada por especialistas com ideias pré-concebidas e a consulta pública não confere o caráter coletivo da construção, porque não foi a “sociedade” que criou tais textos, mas um grupo específico de pessoas. “Nós não construímos tais artefatos curriculares, no sentido de que existe um acordo universal entre todos nós, e isto é que passa a ser o conhecimento oficial” (APPLE, 1997, p. 77).

Percebemos, nesse contexto, tensões por afastamento de diálogos na produção da BNCC, como por exemplo, com estudiosos do campo do currículo. E entendemos que a busca pela consulta pública é a forma de legitimar o projeto de base conteudista, “o estabelecimento [foi] detalhado de relações teóricas, de valores, de conhecimentos, ou seja, de um “currículo mínimo”, único” (ABdC; ANPEd, 2015, p. 3). Ainda, o centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) registra que a proposta da BNCC “nasceu sem que as entidades nacionais de estudos e pesquisas, espaços de análise e difusão das pesquisas da política educacional, bem como o Fórum Nacional da Educação fossem ouvidos” (2015, p. 6).

Nesse cenário de oposição, a construção da BNCC de forma “coletiva e democrática” vai sendo questionada, bem como a homogeneização do currículo e o controle estabelecido, segundo as concepções das associações, como se discute nas concepções da ANPEd.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fundada em 1976, objetiva a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no país, sua atuação é por meio de fóruns de debates sobre as questões científicas e políticas da área, é referência, no campo da educação, no acompanhamento da produção brasileira.

A ANPEd, em nota enviada ao Conselho Nacional da Educação, expõe suas concepções que discordam do discurso do MEC em relação ao caráter coletivo da construção da BNCC, devido à metodologia frágil da construção do documento e da consulta pública, como e por quem esses dados foram analisados, dado que os debates “coletivos foram minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda”, assim como “consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido” (ABdC/ANPEd, 2015, p. 7).

Ainda, ressalta, em reunião, a oposição quando afirma que há uma BNCC que:

Não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país, expressa hoje na Resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação

Ambiental. Os associados afirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia (ANPEd, Moção 12, 2015, p. 1).

Com essa mesma concepção da ANPEd, Rocha e Pereira (2016) destacam que a proposta da BNCC nada mais são que práticas de controle e tentativa de homogeneidade, seguindo linhas de políticas neoliberais ligadas às políticas de avaliação.

Ainda, destaca a ANPEd (2015) que impor uma única concepção de educação, de conhecimento e aprendizagem afronta a legislação vigente e fere os direitos das juventudes, pois é uma proposta que descaracteriza os estudantes e desumaniza o trabalho docente. Ainda, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 97-98), “a homogeneização do currículo nacionalmente coloca em perigo a pluralidade necessária para democracia”.

Outro ponto de crítica é a substituição do direito de aprendizagem por domínio de competências e habilidades, o que vai de encontro à Constituição quando dispõe sobre o Direito à educação. De direito passou a ser obrigação, quando o rol de currículos serve para uniformizar os, até então existentes, diferentes processos de ensino e aprendizagem.

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contencionais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem daquilo que a BNCC elege como conteúdos relevantes, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. Há uma naturalização dos direitos tomados como absolutos, de forma que a busca da igualdade social, posta como objetivo da discussão em torno dos direitos, transmuta-se em homogeneização e normatividade (ANPEd, 2018, p. 06).

Corroborando com as críticas da ANPEd (2018) quando ressalta o caráter neoliberal das competências definidas pela BNCC, dado que mais do que garantir direitos de aprendizagem, busca-se moldar os alunos com competências próprias para o mundo do trabalho.

A pedagogia por competências utilizadas pela Base afastou a possibilidade de a escola problematizar problemas sociais, esvaziando discussões e respeito às diferenças. Vê-se, então, um documento inerte, silencioso em relação às formas de preconceitos sociais, como sexismo, racismo, xenofobia, misoginia e outros.

A crítica da ANPEd ancora na concepção de/para a qualidade da Educação Básica, a proposta deve levar em consideração o direito público de todo cidadão.

Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas

aprendizagens. As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas (ANPED, 2015, p. 2).

Outro ponto nefrágico é a anulação dos projetos político-pedagógicos, dado que o currículo imposto dever ser seguido sem possibilidade de alterações, mais uma vez, ferindo a autonomia dos estados em relação às propostas curriculares estaduais, interferindo na gestão democrática. Corroboram Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 99) quando afirmam que a escola não pode estar presa à lógica do mercado por meio de um “projeto que busca homogeneizar a diferença, interromper o movimento dialético das relações humanas na construção do conhecimento desumanizando cada vez mais o processo educacional escolarizado”.

Entendemos que há a defesa, na posição as ANPEd, de um currículo democrático, assim uma base única não responde à pluralidade brasileira, que de acordo com as desigualdades, diferenças, diversidades sociais, culturais e econômicas só podem ser atendidas por meio de currículos flexíveis.

Outro ponto de contraste de opiniões é o esvaziamento do currículo do ensino médio em que são obrigatórios apenas os componentes curriculares língua portuguesa e matemática, indo em direção oposta à LDB que dispõe sobre a necessidade de um conjunto amplo de conteúdos para o desenvolvimento integral do ser humano. Se os outros componentes ficam relegados a componentes opcionais e temas transversais como fica formação humana e técnico-científica dos estudantes? (ANPED; ABdC, 2018).

Mais uma vez, o que vemos é um documento que contraria toda a legislação anterior, como o disposto na Lei nº 12.796 de 2013:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Nessa mesma perspectiva, segundo a ANPED (2018), dificilmente os sistemas educacionais darão conta de ofertar a parte diversificada. Não haverá oferta dos itinerários formativos, logo não há escolha para os estudantes, somente terão acesso ao que a escola oferta. Bem, a proposta é que o jovem escolha as disciplinas de seu interesse para complementar a carga horária de estudos. No entanto, entendemos que o cenário é de não

flexibilização, pois, em muitas escolas, não haverá opção. O que pode ocorrer é a redução e homogeneização curricular.

As críticas da ANPEd retratam a BNCC como um documento que traz um retrocesso para a educação brasileira, que negligencia as disposições da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais. No mesmo caminho, a ANPAE também se opõe ao documento e apresenta suas justificativas, como a seguir.

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), fundada em 1961, associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação. Tem como missão a luta pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, assegurada ao longo da vida.

Em debate sobre a BNCC, em 08/06/2018, a ANPAE, por meio de professores e estudantes, manifestou o descontentamento, criticando a BNCC por trazer apenas os componentes curriculares de português e matemática como obrigatórios, descumprindo o que rege a LDB. Ainda, a Associação afirma que

cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer”, esvaziando seu conteúdo, nega acesso a importantes conhecimentos do campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. Nega a escola como lugar de pluralidade e democratização do conhecimento. Sustentamos que a coerência com os princípios democráticos da Constituição e da LDB exige reconhecer os direitos dos/as estudantes a uma formação integral, e, portanto, não há base material que sustente as alterações feitas na LDB produzindo a cisão entre o Ensino Médio e a Educação Básica via introdução de itinerários formativos. A defesa de uma suposta “liberdade” para a escolha de trajetórias pelos estudantes (ANPAE, 2018, s/p).

Novamente, aparece como ponto de convergência a parte comum do ensino médio e os itinerários formativos. Entendemos que, ao elaborar o documento sem considerar a histórica importância de cada um dos componentes curriculares, empobrece o currículo e desvela o objetivo de uma formação de caráter instrumental. Os itinerários formativos, na concepção da ANPAE,

são uma fraude, na medida em que chama de “escolhas” são, na verdade, limitações de oferta. O que definirá as “trajetórias” serão as condições de oferta das redes de ensino como ficou estabelecido na Lei 13.415/17. Isso marcará o ensino médio como o campo da desigualdade oficial para a juventude brasileira (ANPAE, 2018, s/p).

Reiteramos que, mesmo sendo o foco do ensino médio, a educação profissional e tecnológica, essa educação no campo do trabalho vai cobrar, também, do jovem a formação humanística, uma visão crítica sobre o contexto em que está inserido. Portanto, buscamos na tecnologia a produção de conhecimentos científicos que visem à formação integral do indivíduo, dado que “[...] a educação tecnológica deve promover a integração entre tecnologia

e humanismo, não no sentido de valorizar a relação educação/produção econômica, mas, principalmente, visando à formação integral do indivíduo” (CARDOSO, 2001, p. 232).

Acreditamos que a preocupação da ANPAE e de outras instituições está relacionada à diferença entre flexibilizar e aligeirar, dado que os itinerários da educação profissional requerem das escolas condições estruturais, equipamentos, laboratórios, espaços de trabalho, o que, na maioria das instituições públicas, não é realidade, o que torna inviável a proposta da BNCC. Parece que há uma ambiguidade de sentidos, quando se afirma que a flexibilidade se relaciona à educação do futuro, no entanto, uma formação aligeirada e reducionista segue em sentido contrário, é um retrocesso (MOURA, 2007).

Na mesma direção, Silva (2015, p. 375) afirma que a BNCC “se trata de algo que conduz a uma formação administrada”, contrária à concepção da possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória. A ANPED recomenda que a educação priorize a autonomia e a localidade, investindo na “consolidação do papel dos conselhos, entidades, associações locais, parcerias com universidades na construção coletiva” (ANPED, 2015, p. 7), para elaboração da proposta curricular que considere a pluralidade dos sujeitos e que tome as diversidades locais como intrínsecas à totalidade do currículo e não colocada à margem, como parte diversificada.

Diante das conjecturas apresentadas, entendemos que, na concepção das associações, a BNCC traz um conceito de currículo que valoriza e baseia-se nos processos de aprendizagem, ou seja, como exposto por Ball (2001), currículo da performance ou da performatividade. Então, é entendível que a BNCC ignora a escola como espaço produtor de conhecimento, pois concebe o currículo somente em sua dimensão didático-metodológica. Corroboramos também Sousa (2015, p. 325) ao afirmar que a Base objetiva “desejos de performance, uma vez que se projeta como o homem brasileiro deverá atuar na sociedade contemporânea e como deverá ser o currículo que o moldará”.

O contexto de oposição pelas associações dá-se porque as políticas educacionais e curriculares apresentadas podem desvalorizar o magistério e trazer retrocessos à educação, logo, “é um contexto autoritário semelhante àquele anterior ao da redemocratização do país”, são medidas impositivas “que implicam retrocessos à educação, mediante adoção de políticas que retiram direitos” (ANFOPE, 2017, p. 1).

As críticas originárias de fóruns, como FORUMDIR, na verdade, seguem os mesmos padrões das associações.

Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) emitiu um documento elaborado no 38º

Encontro do FORUMDIR, realizado de 16 a 18 de agosto, na Universidade Federal do Pará, em que contesta no documento da terceira versão da BNCC, afirmando que

não espelha a realidade política e social do Brasil, apresentando um texto que fragmenta o currículo, elegendo e privilegiando conteúdos isolados e tornando-o um instrumento técnico, pautado por competências, em detrimento a uma proposta curricular processual que considere as diferenças, a diversidade e a autonomia das unidades de ensino e do trabalho docente (FREITAS, 2017, s/p).

O documento do Fórum deixa latente que um currículo que recupera competências e habilidades é um retrocesso que direciona para padronização e controle, o que vai de encontro à formação integral do estudante, e não respeita a diversidade cultural e autonomia das escolas. Desaprova a Base por entender que como o documento foi desenhado, ao contrário do que prega, e vai prejudicar ainda mais as classes populares. É um documento que revela conteúdos mínimos a serem trabalhados nas escolas, o que, na concepção de Libâneo (2012), pode ser compreendido como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho.

É necessário apontar que o documento orientado por competências e habilidades desvela a qualidade utilitarista e pragmática da educação, limitando o estudante, pois de acordo Saviani (2012, p. 5),

a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura.

É, então, uma educação excludente, quando tem na escola um currículo mínimo que não oportuniza o conhecimento elaborado, assim serve aos interesses das estruturas sociais e nunca à emancipação do sujeito, dado que para ir além do saber fazer, ou seja, conhecimento prático e comportamental, é fundamental o acesso ao conhecimento formal e elaborado.

Um ponto comum de descontentamento das associações é justamente como se deu sua elaboração, que “não assegurou a participação e o diálogo com os sujeitos das comunidades escolares, nem considerou as críticas realizadas em relação à segunda versão da BNCC” (FREITAS, 2017, s/p).

O documento do FORUMDIR ressalta ainda a não concordância com a retirada de expressões como “identidade de gênero e orientação sexual, representando um retrocesso e o fortalecimento da proposta conservadora, preconceituosa e discriminatória dos grupos que

apoiam a aprovação da lei da mordada, expressa no Projeto Escola sem Partido” (FREITAS, 2017, n.p).

Nesse contexto, as críticas expõem que o documento da BNCC é o retrato de um projeto de governo pela busca de novas maneiras de conhecer, organizar, avaliar e controlar os processos formativos na escola. Mais ainda, é latente um modo de gerenciar a educação por meio da gestão do currículo e da pedagogia da competência como fundamento do conhecimento da escola capitalista. Assim,

O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2012, p. 127-128).

Na BNCC, o currículo é estruturado pedagogicamente em habilidades e competências, tem, então, suas bases fundadas nas necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), ou seja, o básico é o mínimo.

As ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas), quando os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes), necessários para os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (WCEFA, 1990, p. 157).

Ainda, o documento do Fórum explicita que a BNCC

reduz a concepção de múltiplas linguagens apresentadas nas versões anteriores ao propor o campo da oralidade e da escrita como parte da etapa da Educação Infantil, comprometendo a articulação com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e colocando em risco as aprendizagens a partir das vivências, das experiências, da brincadeira e das interações interpessoais estabelecidas pela criança (FREITAS, 2017, s/p).

Entendemos a Educação Infantil como um direito e que as instituições de ensino devem compreender que

educar a infância na contemporaneidade é o grande desafio, pois diz respeito a algo muito difícil de alcançar quando se está submetido à lógica escolar de ensino: aprender a enfrentar a imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com outros no mundo porque implica também estar disponível para lidar com os sonhos, em lidar, simultaneamente, com o cotidiano visível e com a ordem do invisível. (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 1).

No entanto, o documento da BNCC-EI elenca objetivos e atividades a serem realizados seguidos, ou seja, estabelece um currículo que deve ser cumprido. Corrobora Cury,

Reis e Zanardi (2018, p. 105) quando afirmam que mesmo existindo muitas definições de currículo para Educação Infantil

[...] todas elas incluem o conceito de metas e planos para crianças adquirirem habilidades, competências e conhecimentos através de atividades, experiências e oportunidades, ao modo neoliberal. Nesse aspecto, a BNCC não é diferente, apesar dos intensos debates e pressões da sociedade civil organizada para a constituição de uma base democrática e histórica, social e culturalmente referenciada.

Percebemos que como a BNCC-EI foi elaborada desconsidera as necessidades e especificidades da infância, sua função é escolarizante para o ensino fundamental. Percebemos que o FORUMDIR, como as outras Instituições, compreende que a implementação da proposta da BNCC reduzirá o currículo ao mínimo e o empobrecerá, conseqüentemente, negará aos estudantes o direito ao conhecimento intelectual e comprometerá a formação integral.

Com a mesma concepção, a Associação Brasileira de Currículo critica um currículo unificado e questiona que o documento poderá até aumentar a exclusão social.

A Associação Brasileira de Currículo – ABdC, associação civil sem fins lucrativos e econômicos, criada em 08/06/2011, em assembleia de fundação, na cidade do Rio de Janeiro, reunindo profissionais e estudantes que faziam atividades de pesquisa e/ou docência e extensão no campo do Currículo.

Em relação à BNCC, a ABdC encaminhou um documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em que destaca que corrobora com a concepção democrática da Constituição e da LDB sobre a necessidade da flexibilização curricular e não com unificação curricular trazida pela BNCC que, conseqüentemente, continuará a manter a exclusão social. Ainda, reafirma ser contrária a qualquer documento com base em objetivos de aprendizagem.

Aponta que, para construção de uma base nacional comum inclusiva, respeitosa e plural, não se pode “furtar trazer a história da luta democrática, mobilizada pelos profissionais da educação pela participação nas discussões acerca de propostas de formação de professores no contexto de redemocratização no Brasil na década de 1980” (ABdC, 2017, s/p). Nessa perspectiva, entendemos que a BNCC não se preocupou em debater questões ligadas a direitos e objetivos de aprendizagem, como o PNE, mas determinar conceitos prontos de competências curriculares.

A ABdC questiona como a BNCC pode ser um documento base, dado que impõe metas, habilidades e competências que o aluno de ter desenvolvido para sair da escola, logo é o resultado, ao contrário, para ser considerado base, deveria indicar o ponto de partida.

Segundo ABdC (2017, s/p), “a racionalidade que guia essa forma de fazer currículo é a de estabelecer o que se espera na saída. Dessa forma, ele não é base, mas um teto, um limite predeterminado”.

Outro ponto de divergência é o fato da BNCC ignorar a diversidade, o pluralismo de nossa sociedade, conforme ressalta a ABdC (2017, s/p),

A BNCC não respeita o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assumindo uma, e somente uma em sua formulação. Sendo conteudista e disciplinarista, fere o princípio da valorização da experiência extraescolar e a formação para o exercício da cidadania. Investe no controle externo da gestão e do fazer docente, por meio de avaliações externas (de alunos, professores e gestores) aliadas à responsabilização local pelos resultados, comprometendo o princípio da gestão democrática, a formulação participativa do Projeto Pedagógico e o princípio da valorização docente.

Nesse cenário, entendemos que não há respeito à gestão democrática, a temas importantes a serem debatidos nas escolas e na sociedade, relacionados às diversidades, como diversidade sexual, identidade de gênero, o que demonstra o caráter conservador do documento. “Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 60). É seguir na contramão das concepções da LDB e o que dispõe a CF quando o parecer é sobre referenciais curriculares envolvidos com a pluralidade, a diversidade e a não discriminação.

Outro ponto de enfrentamento é o documento evidenciar não ser um currículo. “Não é um currículo, mas é obrigatório [...] Tem uma incidência muito mais regulativa que colaborativa. Não há indicativos com os quais cada ente federativo possa dialogar, mantém estrutura fixa que deve ser reproduzida” (ABdC, 2017, s/p). Do outro lado, o MEC afirma que a BNCC se constitui em um projeto normativo que estabelece um documento prescritivo de competências e habilidades, conteúdos, ou como prefere denominar, direitos de aprendizagem.

Compreendemos que a BNCC se coloca como um currículo, dado que dispõe sobre conhecimentos mínimos, faz orientações para o alcance de competências, o próprio texto do documento corrobora essa afirmativa quando dispõe que é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 07).

No entanto, não atende, conforme nota da ABdC (2017), o que uma política de currículo precisa garantir que é “o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos

inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56). Nesse contexto, a BNCC segue no caminho oposto, dado que um currículo deve reconhecer a necessidade de uma igualdade, as diferenças e não deve produzir, alimentar ou reproduzir as desigualdades (ABdC, 2017).

Outra questão é o respeito aos currículos e aos professores que os criaram nas escolas, bem como

O respeito aos alunos e à própria escola. A multiplicidade de realidades exige valorizar o local e suas produções, os processos de negociações de sentidos que ocorrem nas escolas, nas redes. [...] reconhecendo que as escolas não são um campo vazio, mas realidades nas quais já estão acontecendo, cotidianamente, invenções, práticas e inovações curriculares, onde existe, portanto, produção de saberes (ABdC, 2017, s/p).

Importa ressaltar que organização de um currículo é complexa que envolve tessituras de saber-poder que estão entranhadas na formação sociocultural dos sujeitos no contexto em que estão inseridos.

Com o mesmo consenso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação tece críticas à BNCC como base para elaboração de currículos e sobre ser um documento construído democraticamente.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, entidade representativa dos/as profissionais da educação básica do setor público brasileiro tem apresentado em mobilizações e em documentos os motivos porque é contrária à BNCC. Destaca que o documento não pode ser considerado uma base, pois é um conjunto de objetivos de aprendizagem e ressalta que sua redação foi realizada “sem a participação social e há a necessidade de ser discutida a partir da escola, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e não de dentro do MEC (CNTE, 2017, s/p).

Na mesma direção das outras Instituições, critica a confusão do MEC, quando afirma que a BNCC não é um currículo, mas o que vemos é um documento que não é base e, sim, um currículo mínimo, “chegando a propor conteúdos por idade/série. E esse critério autoritário extrapola os limites legais da LDB para a construção do currículo à luz do projeto político-pedagógico das escolas” (CNTE, 2017, s/p).

No que se refere ao documento da BNCC, traz que as escolas produzirão seus currículos, porém quando entrega um texto normativo/oficial que tem supremacia sobre os demais, entendemos que os saberes locais estão em segundo plano, o que não compatibiliza com a definição de que “currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (SILVA, 1996, p. 83).

A discussão sobre ser ou não ser currículo, está em todos os documentos de protesto das associações brasileiras enviados ao CNE, o que evidencia a importância da discussão de que uma política nacional curricular para embasar a educação brasileira não pode desconsiderar a pluralidade de contextos. Nessa direção, Apple (2011, p. 71) afirma que o

Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos (...). Ele é resultado da seleção de alguém, com suas crenças particulares, ou da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. [...] é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

As concepções expostas desvelam as fragilidades do documento da Base, na produção e na condução do processo quando reflete o caráter privatista, a gerência do pedagógico e desconsidera a diversidade. Dessa forma, “BNCC/MEC restringe o conceito de educação a conteúdos ministrados em sala de aula, desconsiderando o papel pedagógico dos funcionários da educação nos diversos espaços educativos da escola” (CNTE, 2017, s/p).

Também, posiciona-se sobre a fragmentação da educação básica, o currículo empobrecido do ensino médio, e ainda

as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, além da Técnica-Profissional associada ao Ensino Médio, bem como deixa de fora do debate nacional as escolas indígenas, quilombolas e do campo, traços marcantes da luta pela inclusão social e escolar de todas as populações que habitam nosso imenso e desigual país (CNTE, 2017, n.p).

É fato que, ao se elaborar o documento da BNCC sem se abordar os sujeitos de aprendizagem, coloca-se ribeirinhos, alunos da EJA, quilombolas, indígenas e outros como um público homogêneo, visto que a formulação do currículo nacional torna as pessoas iguais e padroniza as propostas pedagógicas. “Como proposta curricular que é, a BNCC deveria ter considerado que vivemos em uma sociedade que é e se deseja plural e democrática” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 84).

A CNTE destaca que é ilusória a ideia de que com a BNCC haverá um salto de qualidade da educação pública brasileira, é preciso mais,

entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação. Apenas dessa forma as escolas serão capazes de cumprir seu papel social, assegurando inclusão e qualidade do ensino a todos os estudantes (CNTE, 2018, p. 7).

“Pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente

desigual” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 54). Nesse contexto, o debate curricular deve estar estritamente relacionado com as condições das escolas, dado que é delas que emergem a eficiência das políticas pedagógicas e de currículo. Então, devemos priorizar democratizar as escolas para que o projeto político-pedagógico seja resultado de uma construção coletiva, de uma gestão responsável para gerir as políticas pedagógicas e responder à sociedade sobre o desempenho da escola.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI), em que a Base toma como eixo a noção de competência, revela uma perspectiva instrumental para controlar o trabalho do professor, e o que a criança deve aprender, ainda, avaliar as crianças desde a Educação Infantil (CNTE, 2018).

A BNCC-EI traz para o primeiro nível, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no segundo, traz os campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, nessa descrição percebemos a preocupação com o desenvolvimento, no entanto não especifica diretamente as categorias: infantil, infância e criança.

Foge das diretrizes da resolução CNE/CEB, nº 1, de 07 de abril de 1999, e dos RCNEI quanto à proposta da pedagogia da infância com base na tríade “educar, cuidar, brincar”, quando dá maior enfoque à prática pedagógica, ou seja, há uma sequencialidade de processos de ensino-aprendizagem mais característico do Ensino Fundamental. Nesse cenário, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 107-108) destacam que “a educação de infância não se concretiza com a imposição de um currículo mínimo padronizado, mas na dissociabilidade da tríade pedagógica educar-formar-ensinar.”

Então, são nas experiências cotidianas de brincadeiras que as crianças aprendem quando mobilizam todas as estruturas de desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural. No entanto, conforme Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 107),

sobre esses aspectos do cotidiano, a BNCC é lacunar, incluindo informações genéricas e pretensamente autoexplicativas, como por exemplo a ideia de cuidar e educar, ou ainda, a ideia de campos de experiências, ambas conceitualmente não desenvolvidas, além de uma sensível ruptura entre os cânones da Educação Infantil e do ensino fundamental, operando por uma ruptura no modo de educar as crianças.

Outro ponto importante a destacar é:

Ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. Do modo como se apresenta, a ideia de currículo reforça a ideia de currículo como “conjunto de práticas” ou, ainda, como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 86).

A BNCC-EI não explicita como nas creches e pré-escolas ocorrerá o direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento, até porque foram suprimidos do seu texto os direitos sociais da criança, em detrimento dos direitos de aprendizagem, que como colocado pode ser compreendido como políticas educacionais, ambiente de escolarização e trabalho do professor.

Ora, a educação não se resume apenas à escola, a educação deve ser compreendida como uma prática social ampla e multifacetada (BARBOSA; SOARES, 2018). Assim, a compreensão de aprendizagens compartilhadas entre criança e seus meios e grupos desvela a necessidade de entender que o currículo é muito mais do que uma lista de objetivos e de conteúdos mínimos, criados como comum às crianças.

SEÇÃO 2

3 AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE CRECHES SOBRE OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Professoras e a profissionalização na Educação Infantil

Ao se falar de profissionalidade, nos referimos a comportamentos, saberes, atitudes, habilidades e valores que especificam e caracterizam as particularidades docentes em relação ao ser professor em um processo de construção que abarca a identidade profissional. Nessa seara, a “formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor” (SILVA; GUIMARÃES, 2011, p. 14). Ainda vale ressaltar que

[...] o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado (SACRISTÁN, 1991, p. 64).

Entendemos que a identidade profissional é fruto da reflexão crítica da própria prática vivenciada no dia a dia escolar, o que exige uma formação continuada para atender as demandas sociais, “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 2000, p. 29).

Compreendemos que ser professor é mais que dominar conteúdos, segundo Roldão (2005, p. 117), o que especifica o ser professor é o ensino, é promover a aprendizagem do outro, o que “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar”.

É fato que a profissão docente não é fácil e, conforme Tardif (2002, p. 38), são necessários saberes docentes, a saber: i) os saberes da formação profissional (formação inicial e continuada); ii) saberes da disciplina, que se referem às áreas do conhecimento; iii) saberes curriculares (programas escolares: objetivos conteúdos e métodos) e iv) os saberes da experiência, desenvolvidos no exercício e na prática docente.

Logo, deve ser compreendida além da formação inicial, a formação continuada específica para o educador infantil, em que seja possível reelaborar os saberes iniciais quando há confrontando com a prática, às experiências vivenciadas na sala de Educação Infantil.

Assim, concebemos que o desenvolvimento constitui crescer, sentir, ser e agir, por isso a formação continuada, denominada pelas autoras como educação permanente, “não se esgota na formação inicial devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e as do sistema” (RODRIGUES; ESTEVES, 1999, p. 41).

Consideramos que a profissionalidade docente é constituída também pelo modo com os professores veem a profissão, as concepções que têm sobre ela, portanto não adianta somente gostar de crianças, ou ter afinidade com elas, é preciso uma formação ético-política e, “em geral, a sua formação limita-se a aspectos técnico-pedagógico e não ético-políticos que seriam mais afinados com os motivos de sua escolha por causa da confusão que ainda é frequentemente feita entre o papel da mãe e de professora, sobretudo na Educação Infantil” (GADOTTI, 2002, p. 10).

Apreendemos, então, que cabe ao docente da Educação Infantil alcançar meios que favoreçam o desenvolvimento infantil, o que torna fundamental a formação consistente de professores que possibilitem arquiteturas pedagógicas de qualidade, que trabalhem com as múltiplas linguagens e os diversos campos do conhecimento humano, e a formação permanente de modo a renovar seus saberes e competências de forma a serem capazes de práticas de ensino que atendam as especificidades e necessidades próprias da Educação Infantil.

Assim, como um novo olhar para as necessidades educacionais atuais da Educação Infantil dispostas na BNCC, retomamos o disposto no RCNEI (1998, v.1)

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma Competência polivalente [...] este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Nesse contexto, entendemos que o desenvolvimento profissional “[...] se define como a tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade da atividade docente, de pesquisa e gestão” (IMBERNÓN, 2010, p. 114).

3.2 Entendimento das professoras da Educação Infantil sobre a Educação Infantil na BNCC

Enfatizamos que a professora da Educação Infantil deve se apropriar da BNCC, suas propostas e sua estrutura, visto que esse documento deve orientar a prática pedagógica na Educação Infantil. Então, é importante conhecer como os professores da Educação Infantil compreendem a Educação Infantil na BNCC e como devem ser trabalhados os campos de experiências.

Nessa perspectiva da pesquisa, buscamos conhecer a formação e concepções das professoras da Educação Infantil de uma escola pública de Cristalândia, cidade da região chamada Vale do Araguaia, no Estado do Tocantins, sobre a BNCC-EI.

As nove professoras pesquisadas são docentes experientes, todas com mais de quatro anos de vivência em sala de aula da Educação Infantil. Todas com formação inicial em Pedagogia e Normal Superior. Quatro delas têm especialização em Educação Infantil e uma em gestão pública. As nove afirmaram conhecer a BNCC e compreender que o documento auxilia no planejamento pedagógico.

Por outro lado, as professoras de sala de aula da Educação Infantil, ao serem questionadas sobre campos de experiências e direitos de aprendizagem, revelaram que o principal suporte é o seu conhecimento pessoal, o que desvelou a necessidade de formação e aprimoramento constante de modo a acompanhar as transformações impostas pela BNCC-EI para que conduzam o processo pedagógico de modo a resultar em um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para a Educação Infantil.

Entendemos que é muito importante o conhecimento inerente ao profissional, conforme Lee Shuman (1986) que faz uma conexão do conhecimento do conteúdo com a prática de ensino, no entanto, faz-se importante o conhecimento da teoria para articulá-la com a prática de modo a torná-la um conteúdo cognoscível e ensinável.

A professora Rosa, quando questionada sobre o que conhecia dos campos de experiências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento para Educação Infantil na BNCC, respondeu:

Ajuda a criança a se desenvolver a lidar com suas emoções e conhecer suas atitudes.

Ter a possibilidade de explorar atividade motora grossa e fina, imitação dança dramatizações no pátio.

Fazer com que a criança aprenda nos desenhos, pintura, música e blocos lógicos.

Aprimorar as habilidades, ter compreensão no que faz.
Explorar a percepção. Aprendizagem para que as crianças tenham tempo de manipular objetos para que eles tenham experiência de aprender fazendo suas atividades.

Percebemos que a professora ainda não tem uma concepção clara de que os campos de experiências e os seis direitos de aprendizagem que estão descritos na BNCC-EI devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil e que o documento tem o objetivo de subsidiar a proposta pedagógica do professor, que deve desenhar sua prática pedagógica com base nas necessidades das crianças da escola.

Importa ressaltar que “essa estrutura já estava prevista nas DCNEIs como uma possibilidade para essa etapa da Educação Básica. Ela tem caráter transdisciplinar e prevê a interação dos campos que reúnem as propostas dos professores e as experiências das crianças ao delas participar (OLIVEIRA; BARBOSA, 2018, p. 5).

O que pudemos perceber é que a implantação da BNCC-EI encontrará entraves quando ainda não há a preocupação de preparar esses profissionais da Educação Infantil para mudanças na prática pedagógica com base nos campos de experiência e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A professora Kátia fez o seguinte comentário sobre seus conhecimentos em relação aos campos de experiências e direitos de aprendizagem: “Os campos de Experiências servem para nortear o planejamento do professor a partir do momento que a criança passa a ser percebida no processo educativo”. Ora a resposta nos parece ser tímida, ora não consegue expor que é por meio do planejamento na Educação Infantil que o professor planeja organiza atividades que dê prioridade às crianças em suas múltiplas determinações para possibilitar avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, além de considerar as particularidades e subjetividades de cada criança em seu modo de pensar, agir e sentir.

Um trajeto constituído pela mediação dialógica desvela a necessidade da educação permanente para o professor com interesses e os objetivos educacionais, pois os conhecimentos adquiridos na formação inicial precisam ser renovados e os novos conhecimentos devem ser desenvolvidos para que se possa atender a realidade educacional atual que vive contínuas transformações.

E o caminho da formação contínua permite ao professor da Educação Infantil compreender a necessidade de a educação ser organizada de forma intencional, pois

Refletir sobre a educação pré-escolar implica levar em consideração a criança, como sujeito desejante, ativo, cognoscente, filiado a determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, condicionado a determinantes socioculturais. Um

sujeito singular em sua maneira de estar no mundo e de adaptar-se, ao mesmo tempo que precisa instrumentalizar-se para modificar e reconstruir sua própria realidade (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996).

Nessa perspectiva, percebemos que o professor necessita, além de experiências próprias, de conhecimentos teóricos e científicos para nortear sua prática pedagógica de modo a oferecer às crianças atividades para uma aprendizagem enriquecedora.

Faz-se então, fundamental, momentos de formação continuada e aperfeiçoamento para compreender o desenvolvimento infantil de modo a nortear a sua concepção do processo educativo por campos de experiências e direito de aprendizagem e desenvolvimento. Corroboramos com essa concepção Aroeira, Soares e Mendes (1996) quando afirmam que não é suficiente gostar de crianças, ser carinhosa, ter afetividade. É fundamental estar preparado para aproveitar todos os momentos, de modo a oferecer experiências diversificadas à criança para desenvolver suas capacidades humanas.

Nesse toar apreendemos que o professor deve ter formação qualificada, conhecimentos específicos que oportunizam “ao(s) pedagogo(s) condições para realizar a estimulação primária de recém-nascidos e bebês e incentivar o desenvolvimento da criança pequena utilizando brinquedos, brincadeiras, jogos infantis e materiais pedagógicos (ROCHA, 2019, p. 80). Nesse cenário, é importante o conhecimento para saber planejar com intencionalidade as ações com a finalidade de favorecer o desenvolvimento.

Na resposta de Simone, em relação aos conhecimentos sobre campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, também há a concepção de que os campos de experiência devem nortear o planejamento, mas não conseguimos perceber se a docente entende que os campos de experiências são os caminhos para que as crianças consigam efetivar os direitos de aprendizagem que devem ser os condutores do planejamento. Vejamos a narrativa.

Os campos de experiência, eles norteiam e apoiam o planejamento, o planejamento pedagógico do professor. Os direitos de aprendizagem já vêm sendo trabalhado na Ed. Infantil representando os direitos de todas as crianças da Ed. Infantil e maneira como elas aprendem.

Não fica evidente a percepção da professora de que cada campo oportuniza as crianças a interagirem com pessoas, objetos, situações e que ela atribui um sentido pessoal, e que essa interação deve ser mediada pelos professores para que possam aprender e aprofundar as aprendizagens já efetivadas.

Salientamos que o professor da Educação Infantil deve ter claro que o desenvolvimento infantil está concatenado a adquirir e aperfeiçoar capacidades e funções que

possibilitem às crianças realizarem, progressivamente, tarefas mais complexas, dado que o desenvolvimento é a correlação do processo de maturação e as interações com o ambiente interno e externo.

Na resposta de Kelly, percebemos que ela conhece os direitos de aprendizagem, mas não evidencia como deve ser a prática docente de modo a garantir esses direitos. Ela não conseguiu responder de forma clara, e aponta, de forma confusa, alguns objetivos de planejamento e atividades que podem ser desenvolvidas na escola. Observemos a fala.

Explorar a percepção, aprendizagem para que os alunos tenham o tempo de manipular objetos para que eles tenham experiências de aprender fazendo suas atividades contagem de calendário.

Aprimorar as habilidades, ter compreensão e clareza no que fazer.

Ter a atenção a possibilidade de elaborar atividades motora grossa e fina, dramatização, dança, imitação, realizados no pátio da unidade escolar.

Ajuda das crianças a se desenvolver, a lidar com as emoções e controlar as atitudes.

Observamos que a professora não explicita que pensar o currículo na concepção da BNCC é pensar em uma postura docente de mediador, que deve organizar sua prática de modo a oportunizar as crianças a investigar e explorar para poder garantir os direitos de aprendizagens, ou seja, não desvelou um entendimento educacional com foco na associação de cuidado e educação, no brincar, criar e aprender de modo a favorecer o desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais.

No discurso, Nívia destaca que a BNCC reconhece a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral do ser humano e que os campos de experiências apresentam quais experiências a criança necessita viver para aprender e desenvolver. Percebemos na narrativa.

Os campos de experiências são as vivências pelas quais as crianças poderão interagir e se expressar convivendo com situações que permitam a elas explorar, pesquisar, imaginar e se movimentar. A BNCC reconhece a Educação Infantil como etapa essencial para crianças de 0 a 5 anos e estabelece seis direitos de aprendizagens. O documento também inova ao reconhecer essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade da subjetividade dos pequenos, durante a etapa da Educação básica dos direitos de aprendizagem São – Conviver, Explorar, Brincar, Expressar. Participar e Conhecer-se.

No entanto, como as respostas das demais professoras, não conseguimos depreender de seu texto como o planejamento da prática e a postura do professor são importantes, já que, seguindo o que dispõe a BNCC, o conhecimento é adquirido com experiência de cada criança no ambiente escolar.

Paula responde, de forma geral, sobre compreender a necessidade da criança brincar e viver a infância, no entanto, sua resposta não apresenta a posição da escola e do docente:

Toda criança tem o direito de ser criança e de ser pensado como tal. Tem direito a brincar e explorar o mundo. É importante que os adultos responsáveis pela garantia dos direitos da criança, se atentem do tempo da criança de ser criança. Que respeitem suas bases, etapas e descobertas. Que percebam a criança no seu hoje e que entendam que a infância bem vivida é a possibilidade de crianças felizes e equilibradas p/vida social e política.

Inferimos que a docente ainda não tem clara a concepção da BNCC de intencionalidade educativa e que ela deve direcionar a prática pedagógica na Educação Infantil, de modo que a vivência da criança se torne experiência e tenha, conforme o documento, propósito educativo.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 36).

Nesse contexto, o professor direciona sua prática pedagógica na Educação Infantil com a concepção de que a criança participa de sua educação como sujeito ativo.

A resposta de Marla não difere das demais, apresenta as brincadeiras e interações como fundamentais para o desenvolvimento e construção do conhecimento da criança. E também destaca a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da pessoa.

O documento trata das interações, brincadeiras necessárias para a construção do conhecimento. A mudança mesma procura chegar à conclusão de que brincando também é possível aprender. Consequentemente, a educação infantil para se ter papel importante no período escolar de qualquer cidadão.

No entanto, esperamos que a docente tenha o entendimento de que o eixo de todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil é interações e brincadeira, pois de acordo Oliveira (2010), a criança, por meio das interações e brincadeiras, conhece e exterioriza seu mundo. Daí a importância de ser o docente um observador para conhecer a criança quando ela organiza o pensamento e se expressa, nesse contexto consegue direcionar ou redirecionar suas ações por meio de brincadeiras, de modo a se tornarem situações de aprendizagem.

O texto de Soraia explicita que a criança que tiver os seus direitos garantidos pela BNCC se desenvolverá. Ora, esclarecemos que há uma confusão na interpretação do

documento, visto que a BNCC dispõe quais são os direitos, mas eles somente serão garantidos se escola e os professores oportunizarem experiências que os contemplem às crianças.

Esses campos de experiência são para assegurar esses direitos levando em conta o desenvolvimento cognitivo da criança. E que cada um desses campos é tratado de maneira particular na divisão abordada na BNCC que são subordinados por faixa etária.

Diante disso, a criança que tiver os seus direitos garantidos pela BNCC se desenvolverá como um cidadão melhor e mais preparado para o mundo a sua volta.

Vale destacar que a docente deve considerar que esses direitos são garantidos quando sua prática pedagógica assegura à criança o desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo, ampliando as experiências sensoriais, expressivas, corporais que facilitem a relação das crianças com as diferentes linguagens e formas de expressão (BRASIL, 2010).

Catarina destaca que os campos de experiências são norteadores do planejamento, e são instituídos para apoiar o planejamento pedagógico, já que apresentam as experiências fundamentais para a criança desenvolver as competências disposta na Base.

Os campos de experiências servem p/nortear o planejamento professor, uma vez que a criança precisa ser percebida como centro do processo educativo.

Direitos de Aprendizagem: é de uma importância, pois orientam o professor na hora do planejamento. Eles são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

As respostas das professoras possibilitam inferir que esses docentes necessitam compreender que a BNCC trouxe mudanças que direcionam o processo ensino aprendizagem, como os direitos de aprendizagem, campos de experiências e o período de transição entre os níveis infantil e fundamental. Ainda, entender que a prática pedagógica deve ter a criança como centro, que vai à escola não apenas para ser cuidada, mas para ser educada e desenvolver as competências dispostas para cada faixa etária, daí a necessidade de o docente, ao planejar as situações de aprendizagem, preocupar-se com as especificidades de cada faixa etária para conseguir alcançar os objetivos propostos para ela.

Ressaltamos que as respostas não desvelaram que a BNCC- EI é base para o planejamento da prática pedagógica que é uma tarefa complexa, criativa, educativa e formativa no espaço-tempo do contexto do nível de ensino, aqui neste trabalho, a Educação Infantil. Então, percebemos a necessidade de uma formação teórico-metodológica com foco na educação integral, nos direitos humanos, nas relações étnico-raciais e outros importantes aspectos que contemplem o espaço-tempo da formação e da vivência docente.

Por outro lado, podemos pressupor que as docentes, experientes como são, apenas não conseguiram colocar no papel o que realmente têm em mente sobre como planejar o trabalho pedagógico para Educação Infantil de acordo com o determinado pela Base, ou ainda, que a pergunta não tenha conseguido extrair o que estávamos esperando sobre a prática do professor, pois, devido à pandemia do Covid-19, o que era para ser uma entrevista se tornou um questionário.

Vale destacar a importância da concepção docente para a efetividade dos Direitos de aprendizagem. É preciso colocar-se como colaborador e pesquisador de modo a conduzir seu trabalho criando e oportunizando tempo e espaço para explorações e investigações para aumentar as possibilidades de aprendizagens das crianças. O docente precisa compreender que no “desenvolvimento infanto-juvenil as palavras de ordem são: sinta, mexa-se e explore” (CARNEIRO; DODGE, 2007), dado que a criança vivenciando esses direitos citados poderá se desenvolver nos aspectos cognitivos e socioemocionais por meio da brincadeira.

Entende-se a Educação Infantil como um direito e que as instituições de ensino devem compreender que

educar a infância na contemporaneidade é o grande desafio, pois diz respeito a algo muito difícil de alcançar quando se está submetido à lógica escolar de ensino: aprender a enfrentar a imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com outros no mundo porque implica também estar disponível para lidar com os sonhos, em lidar, simultaneamente, com o cotidiano visível e com a ordem do invisível (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 1).

Nesse contexto, Rocha (2019, p. 80) ressalta a importância de indagar “sobre a formação do (a) pedagogo (a) em relação ao ato de brincar e os brinquedos, se estes sabem escolher, organizar e usar brinquedos e materiais na creche e pré-escola para bebês e crianças pequenas?” O entendimento é que o pedagogo precisa estar preparado para organizar sua prática de modo que, no espaço da creche e pré-escola, os direitos das crianças sejam asseverados.

Ainda compreendemos que, para garantir à criança o direito de viver a infância e se desenvolver, é fundamental pensar um planejamento além das práticas tradicionais, é preciso selecionar as experiências que estejam além das vivências, dado que

A experiência para a criança está para além das vivências do cotidiano, mas deve ter a capacidade de transformá-la, de tocá-la, ou seja, ter sentido para ela: Muitas vezes a ideia de experiência é confundida com a de vivência, mas nem tudo o que é vivido se constitui experiência educativa. Uma análise de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar atividades que pouco modificam crianças e professores. Atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos, etc.; conhecer uma grande quantidade de informações extraídas dos livros, sem conversar com os colegas sobre

os sentidos que isso pode adquirir para cada um; longos períodos de espera conduzidos de forma heterônoma pelos adultos; exercícios repetitivos de coordenação motora preparatórios à alfabetização. Estes são alguns exemplos de vivências que não constituem uma experiência transformadora (AUGUSTO, 2013, p. 20).

Entendemos, então, que as especificidades e experiências pessoais das crianças é que determinam a organização curricular para que se favoreça a criança apoderar e expandir os conhecimentos.

Ratifica Rocha (2019, p. 81), quando afirma que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como elementos norteadores as interações e a brincadeira que garantam experiências e propiciem à criança o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais e que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito aos seus ritmos e desejos.

Então, no contexto da BNCC, um dos problemas a serem enfrentados pela Educação Infantil está relacionado à definição das experiências indispensáveis para ampliação e apropriação dos conhecimentos das crianças. Nesse contexto, acreditamos ser importante a formação continuada dos professores para compreender que a experiência promove o conhecimento, e para isso o projeto educativo deve ter no cerne o fazer e agir das crianças. Nessa perspectiva, Augusto (2013, p. 22) afirma que:

pensar um currículo como um conjunto e práticas que articulem experiências implica assumir que não basta ao professor e à própria instituição deixar o tempo passar e apenas acompanhar as experiências espontâneas e casuais das crianças. A experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena [...].

Entendemos que o professor precisa compreender que um currículo por campo de experiência requer um planejamento didático que, com foco no desenvolvimento integral, a criança seja colocada como capaz, como ativa, e que, por meio da ludicidade, experimente várias possibilidades, explore ricamente, elabore e teste suas hipóteses para construir suas aprendizagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação nos fez refletir sobre a questão da BNCC-EI ao investigar o entendimento das professoras de creche sobre a educação infantil, especificamente sobre os “campos de experiências” e “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” na BNCC. Nosso objetivo geral foi compreender o currículo da educação infantil no documento da BNCC e neste sentido, a concepção das professoras de creche sobre os “campos de experiência” da educação infantil na Base. Com base na amostragem de uma creche em Cristalândia – TO, observamos que as nove professoras pesquisadas são docentes experientes, todas com mais de quatro anos de vivência em sala de aula da educação infantil. Todas com formação inicial em Pedagogia e Normal Superior. Quatro delas têm especialização em Educação Infantil e uma em gestão pública. As nove afirmaram conhecer a BNCC e que compreendem que o documento auxilia no planejamento pedagógico. Por outro lado, as professoras de sala de aula da educação infantil, ao serem questionadas sobre “campos de experiências e direitos de aprendizagem”, revelaram que o principal suporte é o seu conhecimento pessoal, o que desvelou a necessidade de formação e aprimoramento constante de modo a acompanhar as transformações trazidas na BNCC-EI para que conduzam o processo pedagógico de modo a resultar em um atendimento institucional de bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas, de qualidade nas creches e pré-escolas.

Compreendemos que a Base é um documento orientador para o “cuidar” e o “educar” e o eixo nuclear do currículo para a educação infantil. A BNCC “não é currículo”, conforme destaca o Mec, mas torna-se “currículo nacional” quando sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares de cada estado/sistema de ensino e dos projetos de educação infantil, na forma de “currículo prescritivo”. Desta forma, acreditamos que mesmo com alguns questionamentos, críticas efetuadas por educadores, e diversas entidades/associações e instituições, sobre o documento, a BNCC-EI elenca objetivos e atividades a serem realizados seguidamente, ou seja, estabelece um “currículo legal” que deve ser cumprido, e os centros de educação infantil, as creches já iniciaram sua implementação e execução no estado do Tocantins, assim como nos demais municípios do Brasil.

O documento da BNCC-EI articula-se de forma a levar as instituições de educação infantil a compreender que o nuclear do currículo da educação infantil é a criança, por isso deve promover “campos de experiências” diversificadas de desenvolvimento e aprendizagem de bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas; que a creche deve ser um espaço aberto para a diversidade das experiências infantis, em que bebês, crianças muito pequenas e

crianças pequenas tenham valorizados os seus contextos, o “familiar” e o “institucional” da creche e pré-escola.

Não se percebe na BNCC-EI os princípios do marco legal da educação infantil já construído desde 1995. É outra Base, e não coloca à creche a incumbência do “atendimento alternativo institucional” e a criança como “sujeito de direitos”. Direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; direito a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, como está assegurado nos documentos antes da BNCC.

É fato que a BNCC-EI compreende a educação infantil como uma etapa fundamental para construção da “identidade e da subjetividade da criança”, ou seja, o seu desenvolvimento integral, ao estabelecer “campos de experiências” e “direitos de desenvolvimento e aprendizagem” para crianças de 0 a 5 anos. Ainda, reforça a criança pequena como “protagonista” na elaboração do “currículo da educação infantil”, além de apresentar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo da educação infantil”, todavia, há mais omissões do que ênfases no que se refere ao direito à brincadeira; com brinquedos disponíveis às crianças em todos os momentos, direito à atenção individual.

Em relação aos brinquedos, não se identifica uma preocupação na BNCC-EI quanto aos brinquedos e brincadeiras, por um “currículo *Toy Story*, brincante e brinçalhão” (ROCHA, 2019) para bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas. Para Rocha (2019), a “pedagogia da infância” foi esquecida na BNCC-EI, assim como as brincadeiras na transição da casa à creche e da creche à pré-escola, assim como os brinquedos e brincadeiras e materiais para bebês de 0 a 1 ano e meio, ao destacar: a) brinquedos e materiais para bebês que ficam deitados; b) brinquedos e materiais para bebês que sentam; c) brinquedos e materiais para bebês que engatinham; d) brinquedos e materiais para bebês que andam; 3) brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas de 1 ano e meio a 3 anos e 11 meses.

Ainda, encontramos como entrave para sua implementação a não “formação continuada” das professoras das creches e pré-escolas em funcionamento antes da BNCC de 2017. Pensamos que novas pesquisas sinalizarão após a implementação da BNCC se realmente este documento e essa mudança trouxe qualidade à educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABDC, Associação Brasileira de Currículo. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017.** Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**, 11 set. 2017. Disponível: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

ANPAE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2015. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/294-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **BNCC do Ensino Médio: alguns pontos para o debate**, 14 mai. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 19. out. 2020.

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; ABDC, Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, 9 de nov. 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 10. jun. 2020.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

APPLE, Michael W & BEANE, James A (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo, Cortez, 1997.

AROEIRA, Maria Luísa C.; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília A. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Salto para o futuro, ano XXIII, n. 9, jun. 2013.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BARBOSA, I, G; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, A, M. A BNCC da Educação Infantil e suas Contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/denis/Downloads/979-3210-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/denis/Downloads/979-3210-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 10 mai. 2020.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In: **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 137-160.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventa. In: **Anais eletrônicos 36 da Reunião Nacional da ANPED**, Goiânia: ANPEd, 2013. n.p. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3300_texto.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

BONAMIGO ET AL, História da educação básica brasileira: uma avaliação do plano nacional de educação 2001-2010. **Anais eletrônicos da IX ANPEd-Sul**. Caxias do Sul: ANPEd, 2012. p. 1-17.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva. 1990.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 16 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. **ANAIS** do Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DEP/COEDI, 1994.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 16 mai. 2020.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei N.9.394/96**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Lei 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____. **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.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 181-241.

CARNEIRO, M.A.B; DODGE, Janinie J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

CEDES. **Documento CEDES BNCC**. 2015. Disponível em: http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/bn/setembro_dezembro_2015/3-base-nacional-comum_marcelo-burgos.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2018.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Saiba porque somos contra a BNCC do MEC golpista**. Disponível em: <https://feteerj.org.br/cnte-saiba-porque-somos-contra-bncc-do-mec-golpista/#:~:text=A1%C3%A9m%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%2C%20a,inclus%C3%A3o%20social%20e%20escolar%20de>. Acesso em: 18 mai. 2021.

COMENIUS, J. A. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CURY, C. R. J; REIS, M.; Zanardi, T. A. C. **Base nacional Comum Curricular – dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002. p. 149-160.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. **Caderno Cedes**, v.19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de política**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales – CLASO. São Paulo: Expressão Popular, 2007;

FARIAS, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D; BARBOSA, M. C. (Orgs). **Campos de experiências na escola da infância**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: FORUMDIR divulga manifestação**. Disponível em: <https://avaliacaeducacional.com/2017/09/11/bncc-forumdir-divulga-manifestacao/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, Maria (Org.) Gaudêncio Frigotto: **um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FULLGRAF, J; Wiggers, V. **Educação Infantil: projetos e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber livro, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: a Organização do Espaço na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998

LAGARES, R.; SOUSA, A.R; SILVA, M.L.A. da; O currículo da educação municipal: repercussões da (não) implementação dos Planos Municipais de Educação. In: ROCHA, Damião. **Do currículo moribundo ao currículo heterotópico, pesquisas sobre (des)educação contemporânea**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil em tempos de LDB. **Textos FCC**, v. 19, p. 107-107, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

MARQUES, Binho. Entrevista concedida ao comitê editorial da Revista Retratos da Escola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n. 19. jul /dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/722>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MELLO, S. A. FARIAS M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan/abr. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 22 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127-1144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 18 abr. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R.; BARBOSA, C. S. **Por que uma BNCC para a educação infantil**. Plataforma A, 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/bncc-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 02 mai. de 2021.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, J. F. Prefácio. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 11-15.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PROJETO OCUPAÇÃO. **Ocupação Lydia Hortélio**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019.

REALE, Miguel. **Variações Sobre a Estrutura do Direito**. Professor Miguel Reale, 2005. Disponível em <<http://www.miguelreale.com.br/artigos/varestdir.htm> >. Acesso em: 08 de setembro de 2021.

ROCHA, J. Damião T.; SANTOS, Tânia R. Lobato. **Currículo da educação infantil: o brincar e o brinquedo constitutivos da infância como atividade e expressão essenciais do bebê e da criança pequena**. In: Damião Rocha, Ilma Passos Veiga, Jocyléia Santana, Liliane Campos Machado. (Org.). **Formação de professoras: currículo, saberes e práticas pedagógicas**. 1ed. Curitiba - Paraná: CRV Editora, 2019, v. 1, p. 25-37.

ROCHA, J. Damião T. **Currículo “Toy Story” da educação infantil: por um currículo brincante e brinçalhão para bebês e crianças pequenas**. Revista Espaço do Currículo, v. 12, n.

1, p. 76-87, 2019. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.36867/32963>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Revista Espaço do Currículo**. v. 9, n. 2, p. 215-236, mai/ago, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104>. Acesso em 20 mai. 2020.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise e necessidade na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005, p. 105-126.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. (Org). Porto Alegre: Editora Penso, 2013, p. 16-37.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (ORG). **Profissão do professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SAVIANE, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento, Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2012. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>>. Acesso em: 29 out. 2020.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES [online]**. Campinas, vol.28, n.76, p.291-312, 2008. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>> Acesso em: 07 mar. 2017.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/ PPGE/LED, 2000.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar. In: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011. **Anais Eletrônicos IV EDIPE**. Disponível em: [http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM\[1\].pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM[1].pdf). Acesso em: 04 ago. 2021.

SILVA, Monica Rivero da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_17_2015.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2. fev. 1986, p. 4-14.

SOUSA, Jorge Luís Umbelino de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do currículo**, v.8, n.3, set./dez., 2015. p. 323-334.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, ISSN: 1808-6535, jun, 2008. p. 23-36.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WCEFA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decênio de 1990. Santiago, UNESCO-OREALC, 1990. **Documento de Referência, Conferência Mundial sobre Educação para todos**, Jomtien, Tailandia, 5-7 mar. de 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S24474193201900020029100018&lng=en. Acesso em: 20 mai 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. Tradução Leda Beck. Revisão Técnica e notas de Paula Louzano. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan-mar de 2014.

YOUNG, M. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-27.

ZIMMERMANN, Anelise; FREITAS, Neli Klix. O livro ilustrado e a imaginação: escritor, ilustrador e leitor em uma trama interativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 137-150, jan./mar. 2018.

