

**ENTREATOS: PRECISAMOS DE BNCC OU SERIA
MELHOR CONTAR COM A BASE¹?
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marcia Aparecida Gobbi (Universidade de São Paulo – USP) – mgobbi@usp.br

RESUMO:

Esse artigo, apresentado aqui como ensaio de reflexão, tem como objetivo problematizar a Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. Num breve percurso, procura abranger a ideia contida numa proposta geral de Base Curricular nesse período histórico em que a mesma se apresenta e, posteriormente, debruça-se em temáticas voltadas para os campos de experiências.

Palavras-chave: Base curricular. Educação infantil. Campos de experiências.

**ENTREATOS: DO WE NEED BNCC OR WOULD YOU BETTER BASE?
THE COMMON NATIONAL BASIS OF CHILD EDUCATION**

ABSTRACT:

This article, presented here as a reflection essay, aims to problematize a National Common Curriculum for Early Childhood Education. In a brief passage, it seeks to cover the idea contained in a general proposal of Curricular Basis in this historical period in which it presents itself and, later, it deals with themes related to the fields of experience.

Keywords: Curricular basis. Child education. Fields of Experiences.

DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p118

Dormindo?

E reviravam tudo. Curiosamente os pratos foram retirados. O sofá foi tirado. A mesa foi tirada. Cortinas. A pia, cheia de louças sujas, inicia um transbordamento. Escuro. A colcha foi tirada restando um friozinho pelo corpo quase nu estirado na cama. E mexe que remexe virando-se para todos os lados. Angústia. Solidão. Desalento. Desencanto. Sonho/pesadelo. Continuou a dormir.

Uma música.

¹ A expressão base foi usada aqui recuperando um antigo jargão usado para referir-se aos trabalhadores que ocupavam o chão da fábrica, a base política e majoritária, porém, esquecida.

Ao longe tocava no rádio de um carro velho, um modelo antigo da famosa Volkswagen, parecia-me vermelho grená, cor que já não produzem mais nessa fábrica, em tempos de cores metálicas para atender a outros gostos. Entre ruídos identificou-se algo assim: Num tempo. Página infeliz da nossa história. Passagem desbotada na memória, das nossas novas gerações. Dormia. A nossa pátria mãe tão distraída. Sem perceber que era subtraída em tenebrosas transações. Chico Buarque era o cantor e autor do que se ouvia, artista brasileiro, empunhava um samba, uma canção insistente ao longe.

Conversa entre Alice e Tweedledum, do livro Alice através do espelho.

Tweedledum diz a Alice:

Sei no que está pensando. Mas, não é isso de maneira alguma. Ao contrário, continuou Tweedledum. Se era assim, poderia ser; e se fosse assim seria; mas como não é, não é. Isso é lógico.

Estava pensando. Disse Alice, muito cortês. Qual será o melhor caminho para sair desse bosque; está ficando tão escuro! Poderiam me dizer, por favor?

Mas, os homenzinhos gordos, apenas se entreolharam e sorriram.

1 INTRODUÇÃO

Generosamente fui convidada a escrever na Revista Debates em Educação da Universidade Federal de Alagoas sobre a BNCC. Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. Coloquei-me a pensar e entre sentimentos, textos lidos, posições e princípios políticos e de vida já tão presentes em mim ao longo de décadas, resolvi aceitar esse, que, mais que um convite, é um convite/desafio. Desafio de refletir e quem sabe iniciar uma resposta, tal qual Alice, de como sair desse bosque que está ficando cada vez mais escuro. Não. Não se trata de texto prescritivo. Chamo-o de ensaio com reflexões sobre o tema escrito em primeira pessoa.

Identifico uma provocação que me foi feita. Dialogar com a proposta de Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil brasileira em sua

segunda versão, após consulta pública. Reconheço o desafio para aquelas e aqueles que participaram de sua elaboração, o que não será desconsiderado; procurarei fazer uma leitura com apreciações restritas a alguns pontos, mas, deixo claro inicialmente e aproveitando a oportunidade, uma crítica à própria ideia da existência e necessidade de uma base curricular comum ao país, ainda que corra o risco de estar fora do tempo de tecer críticas que possam reverter qualquer processo. É escrito na esteira da crença de que não se formulam propostas políticas sem enfrentamentos, discussões, debates, escolhas e, de forma ampla, tendo em conta diferentes grupos. Tão somente isso, e assim o apresento e às ideias constantes desse ensaio de reflexão, feito de um lugar em que me pergunto, para principiar a conversa, se de fato precisamos de algo comum a todo o território nacional concernente a propostas curriculares e o que isso vem a revelar sobre concepções de educação, em seu sentido restrito, à escolar e amplo quando fora da escola e o que a mesma nos oferece em riqueza de conhecimentos. Este é o mote do artigo, embora tenha clareza de que haja um gosto amargo de que o tempo para essa discussão talvez tenha passado. Será?

Situo-me num espaço-tempo em que o debate sobre a necessidade urgente de elaboração de uma Base Curricular para todas as etapas de ensino tornou-se carne e sangue a compor um corpo que parece não refletir, só agindo e correspondendo a demandas. Ela se impôs e, distraídos, talvez deixemos escapar, sem tanto fôlego, as mudanças de um tempo em que vozes são caladas em meio a um bosque sombrio em que alguns gritam, outros sussurram, e outros ainda tentam furar cercos e das mais diversas maneiras. Embora certa de ainda defender uma proposta vencida, insisto em questionar: para que propor uma base curricular e de caráter nacional, quando ainda precisávamos conhecer melhor, nos apropriar e materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais, parece-me, ainda não tinham atingido sua força total? Quais interesses encontram-se nesses caminhos? Inspirada em Alice pergunto: Alguém pode dizer o caminho, por favor?

Para seguir conversa afirmo que, após trilhar um trajeto mais amplo sobre Base Nacional Comum Curricular, procurarei entrar nessa discussão enfatizando, entre tantos outros aspectos igualmente importantes, algo que

julgo imprescindível dentro dos limites desse artigo: as apresentações e propostas sobre manifestações artísticas e expressivas de e para as crianças, contidas nos chamados **Campos de Experiências**. Afinal, constitui-se como elemento necessário refletir sobre tais propostas, sobretudo, quando as mesmas, ao serem pensadas em bases únicas, podem vir a ferir expressões culturais particulares a grupos oriundos de sociedades culturais diferentes, e assim faço um breve recorte privilegiando um “pedacinho” da Base e pondo em evidência um dos tantos pontos que preocupam e relacionam-se de modo muito próximo aos demais itens e propostas envolvidas à BNCC para a Educação Infantil. Além disso, não apenas fere, mas devemos pensar sobre a efetiva promoção e garantia da presença das crianças como agentes em diferentes condições e contextos sociais, culturais e econômicos. Afinal, quem dita uma base e por que o faz? A serviço de quem? A referência para a discussão que se estabelecerá nesse artigo é a segunda versão da Base recentemente publicada e disponível no Portal do MEC.

Poderia continuar anunciando o grande show de horrores – se me permitem essa adjetivação num texto que se quer acadêmico – e que se encontra no entorno dessas discussões e formulação da BNCC. Um misto indigesto que tem composto nosso cotidiano, envolve coisas como Escola Sem Partido, Revoltados *on line*, artistas à procura de quinze minutos de fama, críticas infundadas à chamada ideologia de gênero e outros, que me permito não redigir seus nomes sob pena de ferir a escrita desse artigo. Sujeitos nada ocultos estão aqui blindados por grupos forjados por posicionamentos liberais, em que partidos políticos de direita, conseguem ser cada vez mais conservadores e se apresentam em suas formas mais vis, se é possível dizer que deixaram de se apresentar desse modo algum dia.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CRIANÇAS, PROFESSORAS E PROFESSORES. ONDE E COMO ESTÃO? ESQUECIMENTO COMO META?

A BNCC é um documento de caráter normativo que visa, como pretende informar, estabelecer a qualidade na educação básica brasileira. Foi proposta a

partir de determinações legais oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e sua revisão apresentada na Lei 12796/2013 que insere a Educação Infantil na Base Curricular Comum Curricular. Ainda se vê nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, de 2009 e do Plano Nacional da Educação, de 2014 e integra a Política Nacional de Educação Básica, como informa o documento em sua segunda versão. De acordo com o PNE 2014-2024 uma das metas é estabelecer quais devem ser os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de documentos curriculares futuros. Não pode ser desconsiderado que esse último é o compromisso balizador de toda a proposta e lhe dá o tom. Ou seja, apreendemos disto que se trata de algo legal e necessário, já aprovado em diferentes instâncias. Contudo, como nos ensinam os estudiosos da temática Currículo, quando relacionada à educação, aprendemos que há um jogo que envolve as mais diversas disputas, tal como num jogo de Xadrez que implica movimentar reis e rainhas e outras peças em disputas constantes, porém, no currículo, as peças demandam sobre assuntos, temas e métodos, um lance leva a ganhos e perdas. Embora certos grupos sejam entusiastas com a proposta de uma BNCC, justificando sua existência por ganhos para a educação, é possível vislumbrar muitas perdas quando nossa preocupação se volta para a outra base composta por professores e pelas crianças e seus amplos e instigantes processos de criação e encantamento na composição de aulas, de estar junto, refletindo do e no cotidiano da docência. Há, à frente, um longo prazo para transformações substanciais e estruturais para uma efetiva educação pública de qualidade em que todas as vozes estejam contempladas.

Ao recorrermos à leitura da BNCC, encontramos afirmações que podem iludir, ou melhor, disfarçar intenções, há que ser cauto. Numa das páginas referentes à apresentação geral encontramos que houve “ampla participação de movimentos sociais” e que “é preciso que o trabalho coletivo tenha continuidade e sistematicidade ... visando favorecer o trabalho democrático e criativo”. A essas me apego e somo a elas uma outra em que se afirma a necessidade de superar as orientações que, ao longo da história, têm transferido aos estudantes toda a responsabilidade por suas dificuldades, quais sejam, de criação e manutenção de currículo e suas práticas pedagógicas.

Retomarei mais adiante, mas, já exponho certa indignação quanto à consideração de participação efetiva do que estou chamando aqui de base, qual seja, aquela composta por crianças frequentadoras das escolas públicas de educação infantil e suas professoras ou professores, diretamente relacionados à composição e prática curriculares. Sabemos que suas vozes historicamente têm sido caladas e negligenciadas das mais distintas formas. Acredito, e não estou sozinha nisso, que sem elas, não há projeto válido, pelo menos, não quando se pretende mudanças estruturais tocantes à educação pública; trata-se de apresentar a preocupação voltada para a autonomia das creches, pré-escolas e escolas para construir uma política e um currículo elaborado em cada local, com suas características próprias. Retomarei essa proposição em breve.

No tocante ao conteúdo da BNCC, pode-se considerar que ao apresentar etapas da escolarização para todas as etapas de ensino, quanto à Educação Infantil, observa-se:

Na BNCC para a Educação Infantil apresentam-se **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento** para cada etapa, referidos às **cinco principais ações** que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dadas as características dos bebês e crianças e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se** (BNCC, 2ª versão, 2016, p.32).

A expressão “direitos” vem utilizada em todo o corpo do texto. Num primeiro momento, pode apaziguar nossos ânimos, afinal, aponta para uma justa preocupação e tão necessária – quem ousaria negar sua importância nas históricas conquistas de alguns direitos? Contudo, numa breve olhadela ao redor, percebe-se a raridade de se apresentar a ainda mais justa discussão, seguida de propostas, que de fato problematizem e materializem tais direitos propagados. Como consta no documento usado para as reflexões nesse artigo, é imprescindível inegavelmente o direito a conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se que adquirem aspecto genérico e neutro como se “direitos” fossem despossuídos de história e contextos sociais, como se os mesmos magicamente acontecessem a partir da postulação de um currículo. Afinal, quais os contextos em que esses chamados direitos acontecerão e

foram determinados como direitos? O caráter universalizante de uma base curricular, seguramente, não os garantirá e necessitamos, ao fazer um exercício sociológico simples, desnaturalizá-lo e assim promover debates mais aprofundados. Elisabeth Macedo (2015) ao analisar a primeira versão do texto geral correspondente à BNCC reflete a partir do mesmo ponto. Infelizmente, parece-nos que no tocante à Educação Infantil, especificamente, ele ainda carece ser melhor examinado quando nos referimos às condições de práticas pedagógicas e políticas em que se inserem.

Ainda é oportuno ressaltar a chamada “Organização em etapas de escolarização da BNCC”, há um caráter etapista, que fraciona o aprendizado e a construção do conhecimento e, por que não, as crianças em faixas etárias. Vale deixar-se tomar por certa dose de preocupação quando, ao recuperar determinadas práticas pedagógicas, ao longo da história, verifica-se que prevaleceu uma consideração excessivamente fragmentada que implicou, ao longo de décadas, a elaboração de propostas centralizadoras, pouco ou nada afeitas às crianças e a seus processos criadores, bem como, às diversidades cultural, social ou econômica das mesmas. Com isso, sublinha-se que, principalmente os bebês meninas e meninos, podem ficar esquecidos ou desconsiderados em sua inteireza e complexidade quanto às relações estabelecidas não somente com outros bebês, como também, com crianças maiores.

Ainda assim, mesmo correndo o risco de uma análise aligeirada retiro da segunda versão da BNCC a seguinte afirmação em que pode se perceber certa preocupação com um atendimento em que esteja contemplado o trabalho relativo às articulações com distintos saberes e oriundos de sociedades de culturas diversas:

Portanto, **as instituições precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais**, dialogando com a riqueza/diversidade das contribuições familiares e das comunidades, suas crenças e manifestações culturais, **fortalecendo formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades de cada comunidade**. Esses pontos guiam o modo de as crianças conhecerem o mundo social e natural, ao se apropriarem das diferentes linguagens, tecnologias e conhecimentos que aí circulam e podem ajudá-las a constituir atitudes e ações de solidariedade, respeito aos demais, favoráveis à sustentabilidade da vida no planeta Terra. **Para isso, elas precisam imergir em distintas situações,**

pesquisar as características dos objetos de conhecimento investigados, tentar soluções, perguntar e responder a parceiros diversos, expor e representar ideias, em interações mediadas pela ação do professor/a atento/a e sensível (BNCC, p.56) (grifos meus).

Considerando que as mesmas devem compor o cotidiano das crianças em creches e pré-escolas, há que acentuar tais preocupações e prevenir-se de quaisquer alterações que as desqualifiquem ou as tinjam de tons pastel. Ao contrário, trata-se de algo a ser cada vez mais delineado e expandido quanto às crianças na educação infantil e formação dos profissionais que atuam junto a elas distanciando-se de propostas e práticas que se pretendem universais como se isso remetesse diretamente a princípios democráticos. Quando chamei a atenção para a composição de forças que estão associadas aos currículos e os criam, fazendo prevalecer determinadas propostas em detrimento de outras, sob a pecha de que são desnecessárias, meu argumento é o de que vale redobrar a atenção para o fato de que nessas disputas algumas temáticas ganham ênfase, ou, simplesmente, são apagadas à revelia dos grupos implicados. Preocupa-me a ideia de que as diferenças culturais podem adquirir nuances de acordo com quem classifica o chamado diferente, ficando ao sabor de rumos políticos, que aos moldes do que vimos recentemente podem fazer retroceder práticas e conquistas nos campos educacionais e, em especial, para a educação infantil.

Atualmente é indispensável que conhecer e trabalhar com as culturas plurais, tal como escrito no documento em discussão, é ainda genérico e pode perder-se entre as linhas. Em tempos de propostas políticas em que prevalecem a “desideologização” de conteúdos e em que temos visto propostas que consideram a escola – em todos as etapas – como local neutro, bem como, as relações entre todos no interior de seus espaços físicos, é preciso estar atento e forte, como diria a música Divino Maravilhoso, de Gilberto Gil, já que tendemos a criar currículos em que determinados debates podem punir professores e professoras numa espécie de ditadura velada que visa calar e criar a aquiescência acrítica de modo padronizado. Afirmo isso, embora saibamos que tal proposta advém da alteração à 9394/96, Lei 12796/2013 que implica a abordagem de características regionais e locais da sociedade, da

cultura, da economia e dos educandos, na parte diversificada da proposta curricular. Macedo (op.cit) preocupa-se com algo fundamental: definição, de modo preciso, quanto aos direitos e sua relação com as diferenças, algo crucial atualmente e não apenas em nosso país. Nos cinco campos de experiência toca-se na diversidade, porém, a mesma não é apresentada de modo tão delineado naquilo que se refere à Educação Infantil.

Esse aspecto resvala noutra de grande importância: as aprendizagens. Receio, ao ler sobre elas, que possamos correr o risco de olvidar da via de mão dupla e, ora em teias, presentes nesse processo, que merecem ser sublinhadas à exaustão e que trazem profundas relações com as diferenças, sobretudo, quando nos esquecemos de mencionar que não há algo comum a todos, que provém igualmente de todos e para todos quando o assunto é “aprendizagem”. Há tempos, formas, valores, conteúdos, necessidades, condições, desejos diversos nos diferentes grupos e pessoas que precisam ser considerados e que não podem ser convertidos em modos acelerados de produção de conhecimentos, independentemente da faixa etária. Uma chamada gradação de saberes pode, caso não se tenha o devido rigor, aproximar-se de uma desqualificação hierarquizada daqueles de menos idade, e, nessa escala, os bebês certamente seriam mais atingidos. E isso, não garante a diversidade; ao contrário, a maquia, ao mesmo tempo em que não implica promover o encontro com o aprender linguagens e culturas de e em diferentes contextos. Nisso está compreendido também a participação das crianças em processos decisórios dentro e fora de creches e pré-escolas e não apenas em atividades de caráter pedagógico.

Ainda procurando o diálogo a partir de algumas das propostas contidas na Base, chamo a atenção para um aspecto positivo, a forma de organizar o cotidiano das crianças a partir de **campos de experiências**.

3 PRESENÇA DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, ESCUTAR MAIS E FALAR MENOS...

Para atender a esses direitos, devem ser propostos e organizados contextos favoráveis à significação e à apropriação da cultura pelas crianças, por meio de interações no espaço coletivo, e da produção

de narrativas, individuais e coletivas, a partir de diferentes linguagens, como afirmam as DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09).

Os campos de experiências tal como apresentados em As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância italiana, contidas em Campos de Experiência na escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro, servirão aqui para compreender e dialogar com o que fora proposto nas BCNN brasileiras. Destaca-se a alegria em reconhecer a preocupação com a presença das crianças e o efetivo respeito relativo a suas práticas, histórias de vida e familiar, seus desejos, modos de ver e relacionar-se com o mundo. Nesse mesmo artigo, já mencionei grande preocupação com a autonomia necessária para se elaborar currículos respeitosos com as vozes e manifestações das bases: crianças e adultos que, em especial, encontrem-se diretamente com a criança. Com isso, esboça-se aqui a proposição de que se garanta a diferenciação com propostas que pouco consultem todos os envolvidos nos processos educacionais, desde as crianças bem pequenas e bebês.

Como forma de contribuir com a análise, tomo a liberdade de recorrer à memória histórica e, disso, apreender uma experiência paulistana nos idos anos de 1989 a 1992 em que tivemos a submissão de ideias e práticas curriculares que principiavam no diálogo com diferentes grupos: crianças desde a educação infantil, professoras, gestores e gestoras e demais segmentos componentes das pré-escolas e escolas de ensino fundamental. Ao longo desses anos e, particularmente, em seu início na gestão de Paulo Freire ao lado da então prefeita da cidade de São Paulo, Luísa Erundina, observou-se uma metodologia de trabalho diferente em que predominava a forte concentração em discussões presenciais, a partir de reuniões e assembleias em que se procurava escutar atentamente aquilo que era dito por todos os segmentos das escolas e pré-escolas², ora em conjunto, ora por representatividade na construção de um Regimento Comum das Escolas Municipais, em que as crianças que não escreviam, aquelas frequentadoras das Escolas Municipais de Educação Infantil, desenhavam. O desenho foi visto

² Refiro-me às pré-escolas, pois, as creches ainda estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social.



como linguagem válida a instigar conhecimentos sobre meninas e meninos pequenos. Foram tomados, à época, como suporte para se reconhecer qual escola e relações as crianças queriam e mostravam ver e participar. Porém, mais que isso, tratou-se de encontrar uma maneira de contemplar aqueles que ficariam de fora por não falar, ou ainda, por não escrever. É ter as crianças e suas concepções de vida, seus modos de ver e conceber o mundo e a escola em particular, como testemunhos válidos e imprescindíveis, quando se pretende formular currículos. Já que são capazes de criar hipóteses, inventar e pesquisar como cientistas, por que não considerar suas falas e maneiras de estar e construir mundos, não é mesmo? Essa pergunta balizava a prática para se construir currículos.

Acredito ser importante ressaltar esse tempo passado, na política para educação pública paulistana, como forma de refletir sobre práticas já existentes ao longo da história. São inspiradoras por tratar-se de momento raro em que todos os segmentos componentes das escolas, desde a educação infantil ao ensino médio, foram efetivamente escutados e considerados. Ainda, naquilo que se refere às professoras, sublinha-se que as mesmas, como companheiras das crianças, não podem passar ao largo das discussões do processo de elaboração de currículo, afinal, suas experiências e desejos devem ser contemplados. Sabemos, como chama a atenção Antonio Viñao-Frago que o fundamento das reformas curriculares reside na audição e consideração daquilo que os professores guardam em suas histórias e propõem como possibilidade de prática pedagógica. São vozes conjuntas e não apenas consultas distantes em que debates, contrariedades e desejos, vontades e propostas diferentes podiam ser colocadas em público. Desalento. Angústia. Desencanto. Sentimentos que não podem compor o cotidiano de escolas e daquelas de educação infantil. Para tanto, a criação e a alimentação de ricos processos criadores e em distintos espaços se fazem necessárias. Vital, assim como reconhecer-se naquilo que passa a acontecer nesses espaços. Docência é criação, e isso não pode ser desconsiderado ou desqualificado como expressão de divisão em quem pensa e quem executa, ainda presentes em certas atividades profissionais. Não podemos, como professores e professoras, assistir bestializados ao que dizem pensar para nós e que afirmam nos

beneficiar. Nossas vozes nos beneficiarão e isso esteve presente entre nós, tempos atrás.

Talvez, estejam se perguntando por que estou a recuperar tais histórias e observações. Trata-se de provocar a pensar que os campos de experiência têm essa capacidade de recomposição de forças e manutenção da presença de todos em sua materialização, a depender da forma como são realizados. Eles não podem ser impostos, mas sim discutidos, problematizados e sistematizados em práticas que garantam a autonomia de todos os envolvidos. Necessitam da profissional sensível e atenta, ao mesmo tempo em que sua atenção garante a presença das crianças nas atividades cotidianas, acredita-se nisso como a presença de um ato político cuja existência implica marcas e histórias de todos; não como atividade neutra ou a-histórica. Quero recuperar dos campos de experiência a ideia de que podem contar e mobilizar todos os envolvidos, sem dúvidas bastante entusiasmante. Barbosa e Richter (2015, p. 197) contribuem para refletirmos:

Ao mesmo tempo, conhecemos pesquisas que mostram cotidianos tecidos com sensibilidade e beleza, com crianças brincando, realizando investigações, com professores provocando aprendizagens. O que estas realidades discrepantes reivindicam é o estabelecimento de diálogos que promovam abertura ao possível e ao necessário num currículo para a educação infantil, que, não sendo uno, possa constituir um ponto de vista coletivo, uma perspectiva em comum. Pois não se pode silenciar as ausências, muito menos calar os abandonos e a privação das crianças.

Depreende-se que o diálogo deve ser considerado como ponto fundante para abertura da elaboração de um currículo que não seja uno, mas que considere o ponto de vista coletivo e de diferentes grupos. Ainda que se objetive algo comum, porém, não com a imposição, tal como se fosse universal. A construção deve se dar como resultado de amplo debate e presencial, preferencialmente. Conforme segunda versão da BNCC.

O currículo na Educação Infantil, acontece na “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, Art. 3º). Isto é, as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados

para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana (p. 59).

Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural (p. 63).

Há algo a ressaltar: se as experiências das crianças são importantes para a chamada seleção dos conhecimentos que devem ser mobilizados, dando vazão àquilo que se compreende como próprio à escola de modo geral, qual seja, promover práticas educativas e de conteúdo historicamente acumulado, parece-me que há um esquecimento na discussão sobre a BNCC. Quando apresentamos algo pronto, ou semi pronto, deixa-se de lado a proposição acima. As experiências das crianças e de todas as idades não podem ficar restritas a escassos momentos no cotidiano de creches e pré-escolas, embora importantes e demonstrem o cumprimento do que se espera das escolas de modo geral, poderíamos ter nelas meros apêndices diante de propostas adultas e mais consolidadas. Pode-se inferir que resvala em certo disparate, um contrassenso. Os campos de experiências, em sua rica e sensível proposta, buscam acolher as crianças em distintas investigações e experimentações e vivências concretas da sua vida cotidiana. Como afirma Zucconi (2015) caberá às escolas darem sentido às manifestações das crianças. A autora (Idem, p. 203) ainda nos oferece reflexão importante a constar em nossa base de modo a ser praticado, defendido:

A hipótese é que a dimensão central e aquela local não devem simplesmente se sobrepor quase sem se conhecerem, mas que procurem se integrar, **criando um currículo específico da instituição de ensino que saiba elaborar e desenvolver plenamente os pontos fornecidos pelo ministério** (Grifos meus).

Assim, torno a grifar, não basta uma Base Curricular Comum a todos, não posso manter-me de acordo com algo que precisa sublinhar, nesses tempos, a autonomia de todos os envolvidos em cada unidade entre as creches e pré-escolas, considerando suas particularidades sociais, econômicas,

culturais. A questão não é só pedagógica – pensando em práticas pedagógicas supostamente neutras –, é política, e, no tocante às concepções de políticas públicas para a infância, são indissociáveis, isso é sabido. Mas, por vezes, dá-se a entender que estão apartadas, como se o que ocorre com as crianças em creches e pré-escolas e suas professoras e professores não esteja relacionado aos contextos histórico, social, cultural, econômico em que estão inseridos e nos quais são agentes e elaboram culturas, de modo sofisticado, que ora, impedem, ora demandam ações diversas ou refreiam propostas que não contemplam a diversidade encontrada em tais características, tão particulares.

4 TRAÇOS, SONS, FORMAS E IMAGENS: VASTO E RICO CAMPO A EXPLORAR SEMPRE

Reproduzo um excerto da BNCC ressaltando o item Traços, sons, formas e imagens:

É importante que, desde bebês, as crianças tenham oportunidades de conviver com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da escola, pois, a partir dessas experiências diversificadas, elas podem fruir e recriar um universo de experiências, práticas e conceitos singulares. Ao explorarem distintos materiais, recursos tecnológicos, audiovisuais e multimídia, as crianças realizam suas produções culturais, exercitando a autoria - coletiva e individual - com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, constituindo senso estético e crítico. Desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a expressão pessoal, apropriando-se e reconfigurando, permanentemente, a cultura e potencializando as suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar a experiência e a vivência artísticas.

PERFEITO! Porém, ao seguir atenta o que virá na sequência em que aparecem os direitos de aprendizagem e, mais especificamente, o quadro em que são apresentados os objetivos de aprendizagem surgem alguns receios. Acredito que aprendizagem possa ter outro modo de compreensão que inclua a construção coletiva, em que haja a participação direta das crianças, tal como definido por Zucolli (2015, p. 208). Por isso, pergunto: não corremos o risco da desqualificação das temáticas mencionadas no próprio texto da Base, quais sejam, os desenhos, os sons, imagens e as formas e tudo o mais que inclua o

alimento e exercício livre da imaginação? Não haverá uma perspectiva prescritiva de ações e conteúdos presentes nas entrelinhas do quadrinho a ser observado pelas professoras? Orienta ou gera expectativas? Exemplifico minha preocupação com a ilustração apresentada a partir de um dos quadros voltados para os objetivos de aprendizagem de bebês: Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos cotidianos. A avaliação, em seus moldes tão perversos, como estão se apresentando ultimamente, não poderia encontrar terreno fértil para sua implantação na educação infantil em sua forma traiçoeira como numa lista a ser checada diariamente? Permito dar outro exemplo retirado do mesmo quadro: Traçar marcar gráficas, usando objetos riscantes e suportes. E se as meninas riscarem mais que os meninos? E se alguém não usar os riscantes? As marcas gráficas serão observadas de quais maneiras? Reconhecer as possibilidades de se expressar em diferentes linguagens como a do desenho, do cinema, da música, do movimento, do teatro. O que é esse reconhecimento das possibilidades de expressar-se em diferentes linguagens? O que fazer para garantir suas presenças em diferentes condições e situações, a partir de distintas culturas, tais como entre crianças quilombolas e de sociedades indígenas quando frequentam escolas? E em cidades praieiras, bairros periféricos? As diferenças serão contempladas? Acreditando que os espaços de creches e pré-escolas podem existir fundamentalmente para promover desafios, curiosidade e sensibilidade, o que é bem mais que transmitir conhecimentos, como nos posicionamos diante dessas propostas? De qualquer forma o documento está alinhado, em parte de suas proposições, com o que vem sendo lido e publicado quanto a compreensão das crianças, novamente citarei Zuccoli (2015, p.213)

Sublinhando, desta forma, o valor da ação discreta, mas constante dos educadores. Uma presença atenta, que sabe escolher os estímulos mais adequados, que deixa explorar livremente, confiando na capacidade dos alunos, que apoia a ação da descoberta, propondo perguntas estimuladoras, novos objetos, experiências diferentes, frases que sintetizam e revivem as explorações. Durante seu crescimento e desenvolvimento as crianças, ainda que muito pequenas, descobrem, comparam e usam uma pluralidade de formas de comunicação, que são aqui definidas como linguagens. Eis o porquê das investigações sobre sua própria voz, ou sobre as vozes ouvidas, jogos com os sons produzidos e escutando, ouvir músicas diferentes, ou mesmos seus gestos e aqueles dos outros experimentados ou observados, e adentrando na parte dedicada à

arte: o símbolo, o desenho, a pintura, bem como a manipulação de materiais e a utilização da mídia propiciam oportunidades também para explorar e compreender o mundo.

O encontro com as manifestações artísticas é concebido no documento como fundamental, ou melhor, fundante nos espaços físicos e práticas na educação infantil junto às crianças, porém, a própria BNCC parece impor uma presença muito fortemente marcada à professora e professor como responsáveis, quase únicos, pela promoção desse contato. Não teríamos aqui uma via única e que pode resvalar numa construção unilateral ou à parte de contextos educacionais mais amplos? Tal como num disfarce de aula de artes para crianças pequenas e bebês de poucos meses de idade? Vale a pena, sem sombra de dúvidas, ressaltar a importância da arte como expressão do e no cotidiano, tal como mencionava Mário de Andrade, um exercício de vida. Assim sendo, redobro minha preocupação e reforço o já mencionado sobre a importância de garantir a relação constante entre adultos e crianças nos processos de descobertas e para além do espaço escolar, ao mesmo tempo, destacando outros espaços fora das creches e pré-escolas, que possam servir como motivadores para pensarmos sensivelmente abordagens e construções de currículos de formas mais autônomas e significativas para todos os envolvidos.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO: BASES PELA E COM A BASE É A SOLUÇÃO

Iniciei esse texto com agradecimentos pelo convite feito e o termino da mesma maneira. O desafio de refletir sobre a temática e posicionar-me num lugar nem tão confortável, mas que busca apresentar algumas reflexões mesmo que com ar de tardias, foi extremamente importante. Esse texto singelo, em tom de desabafo, foi escrito num período em que os ânimos ora arrefecem, ora ficam rígidos e em outros momentos parecem ganhar força, avançar, respirar. Este texto foi escrito num momento em que o medo tem se tornado quase verbo: medo do outro, transformado em outrofobia, medo da convivência, das experiências públicas e no espaço público que se transforma em clausura, fortificado. É esse momento que deu certo contorno à escrita. Como diz Pierre Bourdieu, é importante situar o autor em seu contexto de



produção de seus textos e reflexões. Ele está pleno e inscrito nele, traz e deixa suas marcas. A palavra escrita guarda certo potencial em que desejos parecem materializar-se na criação. A pretensão foi simples: justamente apresentar algumas questões. O bosque escuro, tal como mencionado por Alice, logo no início desse ensaio, parece apresentar algumas luzes advindas da escrita competente e rigorosa daqueles que elaboraram a BNCC para a educação infantil, porém, a cautela, a observação crítica, a não aquiescência rápida a quaisquer situações é imprescindível.

Fechando

Poema pelo processo de criação poética.

Eu não forneço nenhuma regra para que uma pessoa se torne poeta e escreva versos. E, em geral, tais regras não existem. Chama-se poeta justamente o homem que cria estas regras poéticas.

Vladimir Maiakovski

De que Base precisamos?

Utopia

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.

Para que serve a utopia?

Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo. Companhia das Letras. 2005.



FINCO, Daniela; FARIA, Barbosa, Maria Carmen; GOULART Ana Lúcia de (orgs). **Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, Editora Leitura Crítica, 2015.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes.** São Paulo, Editora L&PM, 1994.

MACEDO, Elisabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

SCHNEIDERMANN, Boris. **A poética de Maiakovski.** São Paulo, Editora Perspectiva, 1984.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas:** Edições Pedagogo, Porto, Portugal, 2005.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. IN: Finco, Daniela; Faria, Barbosa, Maria Carmen; Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, Editora Leitura Crítica, 2015.