

O QUE É BÁSICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Maria Carmen Silveira Barbosa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) – licabarbosa@ufrgs.br

Silvia Helena Vieira Cruz (Universidade Federal do Ceará – UFC) – silviavc@uol.com.br

Paulo Sergio Fochi (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS) – paulo.fochi@hotmail.com

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Universidade de São Paulo – USP) – zilmaoliveira@uol.com.br

RESUMO:

Partindo do contexto brasileiro em relação à educação de crianças pequenas, o presente artigo coloca em discussão a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, continuando o diálogo que temos estabelecido com nossos colegas professores, pesquisadores e militantes desde o início desse processo. É destacado o papel desempenhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas, e por apresentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os campos de experiência propostos, concluindo com um alerta para as condições necessárias para a implantação da Base.

Palavras-chave: Educação Infantil. Base Nacional Comum.

WHAT IS BASIC IN THE COMMON NATIONAL BASE CURRICULAR FOR A CHILD EDUCATION?

ABSTRACT:

In the Brazilian context of young children education in daycare centers and pre-schools some considerations about the elaboration of the authors on the elaboration of a National Common Curriculum for Early Childhood Education (BNCC-EI) are presented. The 2009 National Curriculum Guidelines for the area was taken as inspiration, due to their commitment with a contemporary pedagogical epistemology for young children education. Based on that Guidelines, the children's learning and development rights are specified in some fields of experience in the BNCCEI. Also an alert for the necessary conditions for the improvement of the BNCCEI.

Key-words: Early Childhood Education. National Curriculum Curriculum.

DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil no Brasil tem sido marcada por avanços e retrocessos, o que justifica a expressão “maldição de Sísifo”, criada por Rosemberg (2003) para esse processo. Embora a passos mais lentos do que a grande demanda não atendida exige, o acesso a essa etapa da educação vem sendo ampliado, em especial na pré-escola, que, no corrente ano, por força legal, deveria ser ofertada a todas as crianças de quatro e cinco anos¹; no entanto, esse acesso ainda é muito desigual, sendo fortemente influenciado por vários indicadores, como a classe social, o local de moradia e o pertencimento étnico-racial. A produção científica na área tem aumentado de forma significativa, possibilitando um acúmulo de conhecimentos que tem contribuído para subsidiar a formulação de orientações e documentos legais que estimulam a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, assim como os movimentos sociais que atuam na defesa da educação das crianças pequenas; no entanto, estudos localizados ou de grande abrangência, como o de (CAMPOS et al, 2011), indicam que essa qualidade ainda se constitui um grande desafio que precisa ser enfrentado pelas políticas públicas e por todos os atores sociais envolvidos nesse campo.

No âmbito do debate sobre a qualidade da educação das crianças pequenas, vem se delineando a concepção de qual é a função social, política e pedagógica da Educação Infantil. Como vários autores têm indicado (por exemplo, KUHLMANN JR, 1998 e ROSEMBERG, 2006), a Educação Infantil vem assumindo várias funções que se sucedem ou se acumulam ao longo da sua - relativamente - curta história no nosso país, como a de estratégia de combate à pobreza, local de guarda para permitir o trabalho materno fora de casa e prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental.

A forma como hoje se compreende a função social, política e pedagógica da educação das crianças pequenas tem sido influenciada por uma série de fatores. Um marco importante foi a inclusão da garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade,

¹ Trata-se da efetivação do previsto na Emenda Constitucional 59, aprovada em 2009 pelo Congresso, que prevê a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, devendo o acesso à pré-escola e ensino médio ser universalizados até 2016.

entre os deveres do Estado referentes à educação contidos no Artigo 208 da Constituição de 1988, o que foi quatro anos depois corroborado no Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e isso trouxe consequências fundamentais para a área, como as determinações referentes à formação mínima exigida para os professores e a necessidade de contar com uma proposta pedagógica. Assim, a educação das crianças em unidades de Educação Infantil passa a ser um direito desses sujeitos (e não apenas da mãe trabalhadora) e deve ser efetivada nos moldes estabelecidos para toda a Educação Básica.

O destaque que tem sido dado neste século XXI na área educacional a questões como subjetividade, diversidade, justiça social e garantia de direitos às crianças desde o nascimento, também tem influenciado a concepção acerca da função social, política e pedagógica da Educação Infantil. Tais questões têm sido apontadas não só na Educação e Pedagogia, mas por outros campos como a Psicologia, Sociologia, Antropologia e o Direito, cujas produções têm trazido muitas contribuições importantes para se pensar a educação das crianças.

Nesse contexto, um papel importante tem assumido a extensa produção científica em diferentes áreas do conhecimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de até cinco anos de idade que temos hoje disponível. Assim, o destaque às grandes e numerosas aprendizagens que podem acontecer nesse período, o papel protagonista das crianças nesses processos bem como as influências dos materiais e do ambiente, as relações entre aprendizagem e afetividade, a apropriação e recriação da cultura pelas crianças são apenas alguns temas que têm subsidiado as discussões e ações acerca da função social, política e pedagógica da Educação Infantil.

No plano dos documentos legais, indiscutivelmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especialmente as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram fundamentais. Elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos

sociais, pesquisadores e professores universitários, elas representam o acúmulo de conhecimentos que a área construiu nos últimos anos e destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas que se orientem por conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças.

A partir dos relatórios de pesquisas recentes encomendadas pelo Ministério da Educação (2015), observou-se que as DCNEI passaram a constar nas orientações curriculares na área, elaboradas por instituições educativas ou sistemas de ensino, especialmente na definição conceitual de currículo e de infância. No entanto, a maioria dessas orientações traziam uma descrição de práticas junto às crianças e de organização curricular incompatíveis com aquele pressuposto legal. A já clássica pesquisa realizada por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) evidenciou a presença de vários problemas no currículo que é oferecido às crianças que frequentam creches e pré-escolas no Brasil. Outro trabalho envolvendo vários estados brasileiros foi a pesquisa Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (CAMPOS et al, 2011), realizada em capitais de diferentes regiões do país, que indicou a persistência de graves carências e inadequações no currículo praticado, o que nos remete aos desafios que ainda precisam ser enfrentados para oferecer a todas as crianças a educação a que elas têm direito.

Presentemente, o debate sobre o currículo na Educação Infantil convive com as determinações legais de elaboração de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica que aponte os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças e oriente a produção de currículos nos sistemas de ensino e nas escolas. De forma explícita ou não, a ideia de uma Base Nacional Curricular está presente desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que prevê no artigo 210 a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na redação original da LDB (BRASIL, 1996), a proposição de uma base comum não incluía a Educação Infantil. No entanto, na atualização da redação da LDB, dada em 2013, a exigência de uma BNC para a Educação Infantil foi incluída:

Art. 26. 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 (grifo nosso).

Na Resolução CNE/CEB nº 4/10, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a necessidade de uma base nacional comum é apontada em referência à educação básica, portanto, a Educação Infantil está incluída:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Em um outro âmbito, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de Junho de 2014) define como uma das estratégias para alcançar a meta de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Meta 7)

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

A tarefa de definir uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica demandou do Ministério da Educação (MEC) a elaboração de uma proposta que deveria ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a quem cabe as decisões finais sobre essa matéria e a preparação de um parecer e uma resolução que apresente à sociedade a versão final desse documento.

No campo da Educação Infantil, o próprio tema do currículo já levanta dúvidas e gera polêmicas, sobretudo tendo em vista que, para muitos, uma concepção de currículo como uma sequência de conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos estudantes de maneira rígida e descolada de seus

interesses é a que prevalece. Não se pode estranhar, portanto, que a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para essa etapa da educação básica tenha levantado questões e controvérsias.

Neste artigo, esperamos tratar dessas questões e controvérsias, mesmo sabendo que não as esgotaremos; ao contrário, o intuito é continuar o diálogo que temos estabelecido com nossos colegas professores, pesquisadores e militantes, desde o início desse processo. Tendo atuado como consultores do MEC nesse processo de propor uma Base Nacional Comum no que se refere à Educação Infantil, nos propomos a compartilhar as escolhas que fizemos para levar a cabo a elaboração da versão levada ao CNE após consulta pública.

2 DESDE AS DCNEI: A IMPORTÂNCIA DOS CONSENSOS POSSÍVEIS

Inicialmente, consideramos importante explicitar que nas variadas escolhas que fizemos procuramos guiar-nos pelos consensos² que, ao longo das últimas décadas, têm sido construídos no campo da Educação Infantil e que têm tido papel importante no processo de constituição da sua identidade, pois ressaltam o que diferencia a educação de bebês e crianças pequenas, apesar das semelhanças existentes em relação a outras etapas da Educação Básica. Considerando que tais consensos estão expressos nas atuais DCNEI e que elas “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (Art. 2º), esse documento se constituiu a referência maior na elaboração da proposta de BNCC no que se refere à Educação Infantil.

No bojo dos muitos conceitos explícitos e implícitos nas DCNEI, é importante destacar, pela sua centralidade, os de currículo, criança e infância e a definição da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

Nas DCNEI, 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

² Melhor seria dizer “consensos provisórios” nesse determinado momento histórico.

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 (Art. 3º).

Fica claro, portanto, que no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. As políticas, as instituições e, em última instância, os professores precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar. Para que isso de fato aconteça, isto é, para que as aprendizagens e, portanto, o desenvolvimento integral das crianças ocorra, é preciso que haja o conhecimento das crianças e a escuta de suas curiosidades, interesses e desejos.

A referência a um conjunto de práticas evidencia a forma privilegiada das crianças interagirem com o meio físico e social e se apropriarem de conhecimentos, habilidades e valores. Cabe, então, aos professores se indagarem acerca de que experiências poderão ser significativas para as “suas” crianças, naquele específico momento das trajetórias que elas individualmente e como grupo estão vivendo.

Vale registrar também que assim já deliberou a LDB, quando mencionou como objetivo da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Portanto, o currículo precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças. Nenhum desses aspectos é considerado o mais importante, portanto, mais merecedor de atenção na educação das crianças, e, como são fortemente conectados, não podem ser pensados de forma compartimentada e desarticulada.

É possível perceber que, ao tratar do currículo para a Educação Infantil, as DCNEI já explicitam a ideia de criança rica, com saberes e experiências que precisam ser levados em conta, mas esse documento reserva um artigo específico (o artigo 4º) para dizer que:

a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

Vale registrar, portanto, que novamente é reforçada a ideia de que o centro do planejamento curricular é a criança, esse sujeito histórico e de direitos, que, de maneira ativa e criativa, está construindo sua identidade pessoal e coletiva. É essa criança, “que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos”, essa criança que está naquela turma com aquele determinado professor ou professora, que precisa ser considerada no planejamento curricular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim com a Base Nacional Comum Curricular, são referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas. No entanto, é importante destacar que estes documentos não devem ser interpretados como uma barreira interpostas entre os professores e as crianças, impedindo-os de escutá-las. Ao contrário, se nos fixarmos nas concepções ali expressas, compreenderemos que o respeito aos ritmos e saberes das crianças mobiliza o adulto a pensar sobre a construção de sua prática pedagógica, a partir do acolhimento do universo dos meninos e meninas.

De acordo com o artigo 7º das DCNEI, “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” e são elencadas as condições que garantem isso. A análise do conjunto dessas condições evidencia que a proposta pedagógica acontece na convivência entre as pessoas (entre as crianças e entre elas e os adultos) e para que possa “compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” e garantir a “ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”, aquela proposta precisa de “condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais”.

A meta é promover “a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, o que atualmente, regra geral, não acontece, como já mostraram estudos que associaram as piores condições de infraestrutura, materiais, formação de professores e currículo às

crianças pobres e negras, evidenciando que “desde a creche, uma trajetória educacional dualista onde crianças negras iniciam uma história de experiências educacionais frustrantes e de segunda mão” (ROSEMBERG, 1991, p.32, apud ROSEMBERG E PINTO, 1997, p. 50).

Apesar da importância de cada uma dessas ideias para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular e para a sua efetivação, gostaríamos de destacar o último inciso do artigo 7º das DCNEI, que afirma que, para que a função sociopolítica e pedagógica da proposta pedagógica seja garantida, é preciso construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”.

De alguma maneira, já se reconhece que as crianças estão construindo sua identidade nas interações que elas constituem; portanto, aquelas que elas estabelecem nas instituições de Educação Infantil também participam desse processo. No entanto, um fato sobre o qual é preciso maior visibilidade é a possibilidade de o processo educativo que acontece nos primeiros anos de suas vidas interferir positivamente na construção da sociabilidade e subjetividade infantis em curso, de tal maneira que contribua fortemente para o nascimento de pessoas comprometidas com valores como a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade do planeta, além de se tornarem capazes de romper com as relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa presentes na nossa sociedade.

Essa crença na potência transformadora da educação está presente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na BNCC para a Educação Infantil. Assim, além da preocupação de viabilizar o direito de as crianças, desde seu nascimento até seis anos de idade, cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, buscamos chamar a atenção para a formação humana e cidadã das crianças, sempre inspirados nas DCNEI.

As especificidades e os interesses, singulares e coletivos, das crianças devem nortear o planejamento do currículo e cada criança deve ser vista como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e

linguísticos integram-se, estabelecem conflitos, estão em permanente mudança. No desenvolvimento curricular, a equipe da instituição de Educação Infantil necessita ter atenção às singularidades das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado, múltiplo, enquanto constroem sua identidade, o que requer o estabelecimento de uma importante relação de parceria com as famílias.

Considera-se, portanto, que a construção de conhecimentos pelas crianças, nas unidades de Educação Infantil localizadas em zonas urbanas e no campo, efetiva-se na participação delas em diferentes práticas culturais onde interagem com parceiros adultos e companheiros de idade e levantam interrogações relativas ao mundo que as circunda, processo que pode ser chamado de experiência de aprendizagem. Além disso, elas devem ter assegurado pela instituição de Educação Infantil seu direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Ao enumerar as experiências que devem compor as práticas pedagógicas que orientam a proposta curricular da Educação Infantil, as DCNEI determinam que elas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

De fato, as interações com os adultos e com outras crianças, bem como com tudo que faz parte do mundo físico-cultural (materiais, objetos, utensílios, máquinas, animais, plantas etc., assim como ideias, discursos, jogos, tecnologias etc.), constituem o meio pelo qual as crianças se apropriam de conhecimentos, habilidades, valores. Por outro lado, já tem sido bastante explorado por teóricos e pesquisadores o papel dos vários tipos de brincadeira (com especial destaque para a brincadeira de faz-de-conta) nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2011, dentre outros). Portanto, a brincadeira deve ser priorizada neste momento de vida das crianças, dado que, ao brincar, elas interagem e constroem cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, trabalhando a linguagem verbal e corporal, os papéis sociais e as regras de vida social (Deliberação CNE/CEB nº20/09). As interações e o brincar, tomados

como eixos do projeto educativo, criam situações onde as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos/as professores/as.

Com base em tudo que já foi trazido aqui, consideramos que seis direitos devem ser garantidos na Educação Infantil, não apenas atendendo à estrutura proposta para a BNCC, mas articulando os princípios éticos, estéticos e políticos que, segundo as DCNEI, devem orientar a Educação Infantil, com um modo de organizar o currículo. São eles:

- conviver democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar e partilhar distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
- participar ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;
- explorar movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos;
- expressar, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos, elaborados a partir de diferentes experiências,

envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações;

- 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 e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

Em relação à estrutura curricular, as DCNEI, em seu Artigo 9º, em consonância com as linhas atuais de pensamento sobre o currículo, ao invés de propor a organização das experiências de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças em disciplinas, áreas de desenvolvimento, campos de conhecimento, dentre outras possibilidades, que se mostram inadequadas por trabalhar com as crianças as experiências e os conhecimentos de modo fragmentado, apontou que tais experiências poderiam se organizar em módulos, centros ou campos (Parecer CNE/CEB nº20/09).

As possibilidades de experiências que as crianças devem usufruir nas instituições de educação infantil, listadas no artigo 9º das DCNEI, são bastante diversas: conhecimento de si e do mundo; diferentes linguagens e vários gêneros e formas de expressão; experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais escritos; relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliação da confiança e da participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilidade de situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; possibilidade de 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; incentivo à curiosidade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; promoção da interação, do cuidado, da preservação

e do conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; possibilidade de interação e conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; possibilidade da utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Tantas e tão variadas experiências não ocorrem de modo isolado, ou de forma fragmentada. Portanto, surgiu a proposta do arranjo curricular para a Educação Infantil se dar em Campos de Experiências. Como mencionado no documento introdutório da Educação Infantil da BNCC, a ideia de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente em outros países, como na Itália, onde essa organização curricular foi prevista no documento de Indicação Nacional Italiana (1991) posteriormente revisado na legislação de 2012. Nessa mesma direção, embora com uma concepção diversa da italiana e mais uma vez destacando que a ideia de campos de experiências não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou de disciplina escolar, propusemos que a BNCC se estruturasse a partir de “Campos de Experiências”, reorganizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI, conceito que foi muito bem aceito por leitores críticos e pelos participantes nas consultas públicas presenciais e *on line* (através do Portal da Base). Cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas.

Embora na primeira versão da BNCC a opção tenha sido propor objetivos de aprendizagem para toda a etapa da Educação Infantil, na segunda versão do documento eles foram organizados por faixas etárias, respeitando as características básicas do desenvolvimento das crianças de até 5 anos em nossa cultura e a possibilidade de haver diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e de diferentes idades) formados com base em critérios pedagógicos. Os objetivos de aprendizagem em cada campo de experiência foram dispostos em três grupos de idade: bebês (0-18 meses); crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas

(4 anos e 6 anos e 11 meses), respondendo à necessidade explicitada de se ter uma progressão nos objetivos trabalhados ao longo da EI e de assegurar maior visibilidade ao trabalho com os bebês. Vale registrar que esses grupos de idade já constavam no **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil** (BRASIL/MEC, 2009) e que essa opção levou em conta que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA considera como crianças todas as pessoas com até 12 anos incompletos; assim, reservamos a denominação crianças maiores para aquelas que têm entre 7 e 12 anos incompletos

Com isto a BNCEI oferece aos/às professores/as um espectro de objetivos que devem se constituir uma referência flexível para cada grupamento concreto, considerando importantes diferenças de ritmos, interesses e necessidades entre crianças de uma mesma faixa etária, lembrando a máxima de que o que as crianças têm em comum é que elas são diferentes. Assim, o fato de uma criança não alcançar determinado objetivo não implica que ela tenha algum problema de aprendizagem e, muito menos, que ela deva ser retida no agrupamento; na verdade, como bem estabelece a LDB, o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança nunca pode ter o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

3 E AGORA?

Para muitos, a Base Nacional Comum Curricular pode levar a um engessamento dos currículos das unidades de educação, que teriam que se submeter a uma programação vista como pré-definida. Todavia, como procuramos enfatizar ao longo desse texto, além do currículo expressar as diversidades regionais, estaduais e municipais de um país imenso como o Brasil, ele é fruto do trabalho coletivo do conjunto de profissionais da instituição educacional, na efetivação de seu projeto pedagógico e, especialmente, da reflexão de cada professor, sendo de fato construído na sua relação atenta e sensível com as crianças, ou seja, o currículo acontece nas práticas escolares cotidianas. Assim, o currículo é definido na escola, pelos seus profissionais (professores, coordenadores, diretores) junto com as crianças e uma BNCC

serve como referência para a tomada de decisões pelas equipes escolares. No caso da Educação Infantil, o ponto básico nessa discussão é a especificidade dessa etapa educacional na organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, concebido como diverso das considerações referentes às demais etapas da educação básica.

Como forma de respeitar o movimento de constituição da identidade da área, dentro dos limites em que nos foi possível trabalhar, alguns pontos marcaram nossas posições na produção da versão da BNC, no que se refere à Educação Infantil que o MEC apresentou ao Conselho Nacional de Educação:

- partimos dos consensos já construídos na área e no que está disposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09), em especial no que se refere à definição de criança, currículo e função sócio-política e pedagógica da proposta pedagógica;
- buscamos aproveitar a extensa produção científica, em diferentes áreas do conhecimento, para pensar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de até cinco anos de idade;
- assumimos o foco de viabilizar o direito de as crianças, desde seu nascimento, cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para sua formação humana e cidadã;
- acreditamos que, além disso, elas devem ter assegurado pela instituição de EI seu direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.
- Consideramos que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação curricular devem:
 - a) levar em conta as especificidades e os interesses singulares e coletivos das crianças como elementos norteadores;
 - b) ver cada criança como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, estabelecem conflitos, em permanente mudança;

- c) ter atenção às singularidades das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado, múltiplo, enquanto constroem sua identidade, o que requer o estabelecimento de uma importante relação de parceria com as famílias;
- d) garantir seis direitos de aprendizagem na Educação Infantil: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se**;
- e) tratar o arranjo curricular para a Educação Infantil em Campos de Experiências, como propõe o Parecer CNE/CEB nº20/09;
- f) garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico na Educação Infantil: a organização de espaços que ofereçam às crianças oportunidades de interação, exploração e descobertas; o acesso a *materiais* diversificados geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis e a gestão do tempo, proporcionando uma jornada que lhes dê o tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas, valorizando especialmente as oportunidades de interações e brincadeiras.
- g) pensar formas de acompanhamento e avaliação do trabalho com as crianças.

Para finalizar, lembramos que muitos aspectos são fundamentais para a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular: a equipe de profissionais (professores, coordenadores, diretores); o número de crianças pelas quais cada professor é responsável; a relação com as famílias e com a comunidade; a estrutura física, os brinquedos, os materiais pedagógicos, livros infantis etc. Em especial, destacamos a urgência em melhorar a formação inicial de professores, para atuar nessa primeira etapa da Educação Básica, uma vez que muitos cursos de Pedagogia ainda não dão a devida atenção a

ela³, e também a necessidade de se promover oportunidades de formação continuada que possibilitem que os docentes ampliem seus conhecimentos e reflitam sobre a sua prática pedagógica.

O imperativo de se considerar as reais condições para que a BNCC se torne realidade fica ainda mais premente diante do fato de que são justamente as parcelas mais empobrecidas da população que têm acesso às instituições com mais problemas em todos esses aspectos. Portanto, consideramos que essa é uma oportunidade privilegiada de se pensar em todos esses aspectos e demandar a sua garantia pelo poder público. Caso contrário, a Educação Infantil não cumprirá a sua função sociopolítica e pedagógica, pois não poderá promover “a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, conforme preconizam as DCNEI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pedagogia como prática teórica. In: MEC/SEB/UFRGS. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009 (disponível em www.mec.gov.br).

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, W. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade na Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 142 jan-abr 2011.

GATTI, B. A. (coord.) e BARRETO, E. S.de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

³ Embora a Resolução CNE/CP 1/2006, de 16 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, tenha incluído entre os seus objetivos a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, pesquisas como a de Gatti e Barreto (2009) mostram a fragilidade da formação oferecida aos alunos.



KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Jogos de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F. **Sísifo e a educação infantil brasileira Pro-Posições**- vol. 14, N. 1 (40) - jan/abr. 2003.

ROSEMBERG, F. e PINTO, R. P. Criança pequena e raça na PNAD 87. **Textos FCC**. São Paulo: FCC, 1997.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

