



O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DA BNCC

Jéssica Bruna dos Santos¹
Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira²

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo tecer considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a educação infantil (EF). Primeiramente, abordamos a compreensão da infância, a luta pelo direito às creches ao surgimento do currículo e suas concepções e toda sua trajetória até o lugar que a Educação Infantil ocupa na BNCC. O presente artigo tem como aporte teórico Sacristán (2000), Freire (2018), Rossetti-Ferreira (2009), Haddad (2010) entre outros. A metodologia adotada foi da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Os desafios postos à BNCC para a educação infantil são grandes e implicam grandes tensionamentos e disputas. Em uma área que se constituiu historicamente no embate, ainda há muito a ser conquistado.

Palavras-chave: BNCC. Educação infantil. Currículo.

ABSTRACT

This article aims to discuss the Common National Curriculum Base (BNCC) and its implications for early childhood education (EF). First, we address the understanding of childhood, the struggle for the right to day care centers, the emergence of the curriculum and its conceptions, and its entire trajectory to the place that Early Childhood Education occupies at BNCC. This article has as theoretical support Sacristán (2000), Freire (2018), Rossetti-Ferreira (2009), Haddad (2010) among others. The methodology adopted was bibliographic research, with a qualitative approach. The challenges posed to the BNCC for early childhood education are great and imply great tensions and disputes. In an area that has historically been a struggle, there is still a lot to be achieved.

Keywords: BNCC. Child education. Resume.

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professor e Práticas Educativas/(IF Goiano- Campus Avançado Ipameri). E-mail: jessica.bruna@estudante.ifgoiano.edu.br

² Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professor e Práticas Educativas/(IF Goiano- Campus Avançado Ipameri). E-mail: jussara.oliveira@ifgoiano.edu.br



Trabalho de Conclusão de Curso

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, a educação das crianças de zero a seis anos, no Brasil, vem se estabelecendo como direito de meninos e meninas e suas famílias, como também um dever do Estado. A partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, surge uma nova compreensão da infância por parte da sociedade brasileira de forma que as crianças passaram à condição de cidadãos de direitos.

A partir da década de 1990, estabelece-se um novo marco no campo das políticas públicas para a infância, confirmando a criança como um sujeito de direitos. Todo este processo de legitimação do direito das crianças de até seis anos a creches e pré-escolas deriva das lutas de movimentos sociais que, desde a década de 1970, têm reivindicado a importância social das instituições de Educação Infantil (CURY, 1998; SILVA, 2008). De acordo com o ordenamento jurídico brasileiro, as creches e pré-escolas passaram a integrar os sistemas de ensino, conforme o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

A política de educação infantil, implantada no país a partir da década de 1990, impõe uma organização curricular que, ao mesmo tempo, atende às exigências legais impostas pela legislação educacional – articulando o currículo oficial/prescrito ao currículo vivido (SACRISTÁN, 2000) por meninos e meninas no contexto de creches e pré-escolas, respeitando, de igual modo, as especificidades etárias das crianças de até seis anos de idade (BARBOSA e RITCHER, 2015).

Em 2013, é promulgada a Lei nº 12.796 que insere a Educação Infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Segundo essa lei, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases passou a ter a seguinte redação:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte



Trabalho de Conclusão de Curso

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para creches e pré-escolas está fundamentada, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas em 1999, revistas e ampliadas em 2009. Esse documento afirma que o currículo da Educação Infantil surge a partir da “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” (BRASIL, 2009, p. 06). A elaboração dessas diretrizes tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento das crianças, afastando-se, portanto, de enfoques preparatórios para a escolarização vindoura (HADDAD, 2010).

Dessa forma, o currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. Com essa vantagem, foi possível estabelecer a especificidade dos currículos de creches e pré-escolas, visto que o ordenamento jurídico afirma que deve ser estruturado por campos de experiência – organização que o diferencia e ao mesmo tempo o distancia da forma curricular dos demais níveis de ensino constitutivos da Educação Básica. Ao inserir a Educação Infantil na proposta de uma BNCC para a Educação Básica, permite efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças.

Em virtude da importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, “[...] que mais tarde será o adulto, inserido nos mais diferentes ambientes, através da interação com parceiros diversos, vai ter o mundo à sua volta organizado por regras e jogos simbólicos [...]”, conforme afirma Rossetti-Ferreira (2009, p. 40). Justificamos assim, nossa opção por investigar o campo da educação infantil e como



Trabalho de Conclusão de Curso

tema central de investigação a BNCC.

Diante do exposto, esse trabalho tem por objetivo tecer considerações sobre a BNCC e suas implicações para a educação infantil (EI). O texto está organizado em três subtópicos. No primeiro, analisamos as várias concepções de currículo. No segundo subtópico, são apresentadas as discussões acerca do lugar da Educação Infantil na BNCC. Por último, são tecidas algumas considerações finais.

1. AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Para iniciar esse tópico vale buscar a definição de currículo. Sacristán definiu que o currículo

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

De modo geral, podemos definir currículo como uma estrutura, cada disciplina segue um caminho pré-estabelecido e que pode sofrer alterações em seu percurso. Isso mostra que o currículo não é um documento engessado e estático e, sim, dinâmico.

Ao elaborar um currículo, percebemos ideologias, valores, interesses e necessidades daqueles que o construíram e que irá formar aquele indivíduo que receberá esse conjunto de ideais. Segundo Silva,

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles”



Trabalho de Conclusão de Curso

devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] (SILVA, 2009, p. 15-16).

Para melhor embasamento deste trabalho apresentamos aqui o que Lopes fala sobre currículo:

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...] (LOPES, 2006, p. 30).

Para construir um currículo, é necessária a participação de todos os membros da unidade escolar: professores, grupo gestor, pais, alunos, comunidade, ou seja, todos aqueles que participam diretamente ou indiretamente do processo educacional. Amorim sublinha que

O currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa a construção coletiva daquela instituição e que organiza o conjunto das experiências de conhecimentos a serem proporcionados aos educandos. Essa produção social, portanto, só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar (AMORIM, 2010, p. 457).

Para melhor compreender, precisamos falar sobre as teorias que conduzem um determinado currículo: Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

A teoria tradicional surge junto com as teorias de currículo, na primeira metade do século XX, temos como principal teórico John Franklin Bobbit. Silva destaca que:



Trabalho de Conclusão de Curso

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...] (SILVA, 2009, p. 23-24).

Portanto, essa teoria segue um estilo de ensino neutro, tecnicista e padronizado. Nele, através da repetição, o aluno memoriza os conteúdos, sem expor sua opinião e o professor é visto como uma autoridade que não pode ser questionada.

Freire (2018) define o ensino tradicional como bancário, ou seja, o professor deposita nos alunos tudo aquilo que ele tem como verdade absoluta.

Mas, se para a concepção “bancária” a consciencia é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdo. É o de fazer depósitos de “comunicado” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 2018, p. 88).

Podemos definir essa teoria como o modo de produção capitalista, ou seja, prepara as pessoas para o mercado de trabalho, é seletista e é baseada em conteúdos dispostos de forma que o raciocínio não se completa. Martins apud Eynng (2007, p. 120) afirma que, “[...] recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada, daí o uso do método expositivo, que tem como centro a figura do professor”.

Em 1960, em meio a um período de muitos acontecimentos sociais e culturais, surgem as teorias críticas, questionando as teorias tradicionais. Temos



Trabalho de Conclusão de Curso

como principais autores Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e, no Brasil, o educador Paulo Freire.

Insatisfeitos com as teorias tradicionais, esses teóricos perceberam que esse ensino não era direcionado à população mais pobre, pois o que se via no currículo era uma seleção de saberes de interesse da camada dominante. Essa seleção de saberes fazia com que os estudantes da camada dominada evadissem das escolas por não conseguirem acompanhar/entender as disciplinas.

Não era só esse fator que contribuía para essa evasão, mas também as condições econômicas das famílias, manter um filho estudando era caro. De acordo com Silva,

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2009, p. 35).

Mesmo se intitulando neutra, as escolas tradicionais mais excluíam do que incluíam, assim as teorias críticas surgem com o objetivo de compreender o papel do currículo na Educação.

Filósofos/autores que defendem as teorias críticas perceberam também o currículo oculto. Silva (2009, p. 78) define que o currículo oculto “é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Assim, mais uma vez, alunos subordinados sofrem uma desvantagem, sendo que por sua cultura não conseguem compreender o que está nas entrelinhas. Então, se faz necessário revelar essas informações para que os alunos tenham acesso a



Trabalho de Conclusão de Curso

elas também.

Outro ponto que devemos ressaltar é que, além de revelar o que está oculto, é preciso que o professor use metodologias de ensino que leve o aluno a compreender o currículo oculto. Para Sacristán,

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias (SACRISTÁN, 2000, p.43).

No Brasil, temos o Educador Paulo Freire que, mesmo não sendo especialista em currículo, contesta o ensino tradicional e traz um método de alfabetização com abordagem humanista e libertadora.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores (FREIRE, 2018, p. 56).

Após as teorias críticas, surgem as teorias pós-críticas, para dar voz às minorias. Como vimos nas teorias tradicionais, o currículo foi desenvolvido para uma pequena parcela da população, o homem branco, europeu e heterossexual, que é o grupo social dominante.

As teorias pós-críticas têm como objetivo colocar em evidência os temas raciais, étnicos, de gênero e mostram que ninguém é superior a ninguém, assim os currículos deveriam ter essa representatividade das minorias, com foco nas



Trabalho de Conclusão de Curso

desigualdades entre homens e mulheres. Segundo Silva (2009, p. 90), “O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

As teorias críticas e as pós-críticas não brigam ou uma procura ser superior a outra, elas se complementam e buscam valorizar todos os grupos sociais. A teoria crítica questiona toda a teoria tradicional, o capitalismo e a divisão de classe, já a teoria pós-crítica vai além, busca o multiculturalismo e a diversidade para serem discutidos no currículo, assim uma complementa a outra.

2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

O que é a BNCC e qual seu propósito? A BNCC “é 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” (BRASIL, 2015, p.7).

A defesa de uma base nacional comum curricular para a educação infantil reside na necessidade de se construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

O propósito da BNCC é garantir aos estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o direito de aprender e de se desenvolver de acordo com o que legisla o Plano Nacional de Educação.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2015, p.7).



Trabalho de Conclusão de Curso

A BNCC coloca que, em toda a Educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), são assegurados aos alunos os seguintes direitos de aprendizagem que deverão ser desenvolvidos durante sua vida escolar: 1. Conhecimento; 2. Pensamento crítico; científico e criativo; 3. Senso Estético; 4. Comunicação; 5. Argumentação; 6. Cultura Digital; 7. Autogestão; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e Cooperação e 10. Autonomia.

A BNCC para a educação infantil indica os princípios éticos, políticos e estéticos na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições. Para a Educação Infantil temos dois eixos estruturantes, que vão possibilitar a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização da criança, são as **Interações** e as **Brincadeiras** que a BNCC define da seguinte forma:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2015, p.37).

Para que as crianças da Educação Infantil possam se desenvolver e aprender, foram criados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

1. *Conviver* e interagir com outras crianças e adultos, utilizando diferentes linguagens.
2. *Brincar* em diferentes espaços, com diferentes pessoas, ampliando a imaginação, as emoções, a afetividade, a criatividade.
3. *Participar* ativamente da gestão da escola, proposta e execução de atividades, podendo escolher as brincadeiras, os materiais e o espaço a serem usados.
4. *Explorar* movimentos, sons, gestos, diferentes texturas. Aqui a criança vai explorar, vivenciar e ampliar seus saberes sobre a cultura.
5. *Expressar* seus sentimentos, emoções, pensamentos em diferentes



Trabalho de Conclusão de Curso

linguagens para que assim cresçam sabendo dialogar.

6. *Conhecer-se* e construir enquanto pessoa social, conhecer sua cultura, sua história, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

O documento não é organizado conforme a estrutura das demais etapas educativas. No lugar de definir essa BNCC, tendo como suporte as áreas de conhecimento, o documento da educação infantil é sistematizado a partir da concepção de “campos de experiências de aprendizagens”. Segundo o documento, os campos de experiência de aprendizagens

colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas (BRASIL, 2015, p. 21).

Os cinco campos de experiência de aprendizagens, levando as crianças a aprender e se desenvolver, são:

1. *O eu, o outro e o nós*: segundo a BNCC, nesse campo de experiência de aprendizagem, as crianças, ao interagirem com seus familiares, na sociedade, na instituição escolar, com outras crianças e adultos, 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. Construir percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais (BRASIL, 2015, p.40).

2. *Corpo, gestos e movimentos*: o objetivo desse campo de experiência de aprendizagem é levar as crianças a conhecerem e reconhecerem o próprio corpo. Esse campo proporciona a exploração de sensações e brincadeiras para que as



Trabalho de Conclusão de Curso

crianças descubram os limites e as potencialidades do corpo. É através do corpo e dos gestos que as crianças demonstram seus sentimentos e suas emoções e é a partir do corpo e dos movimentos que as crianças exploram o mundo ao seu redor: “ 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” (BRASIL, 2015, p.41), por isso a importância desse campo.

De acordo com a BNCC:

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.) (BRASIL, 2015, p.41).

3. Traços, sons, cores e formas: o propósito desse campo de experiência de aprendizagem é o contato das crianças com materiais e sons que as levem a identificar cores, formas, texturas em diferentes objetos que produza som. De acordo com a BNCC:

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 (BRASIL, 2015, p.41).

Nesse campo é importante que as crianças percebam a diversidade cultural que as cercam.

4. Escuta, fala, pensamento e imaginação: esse campo vem valorizar a



Trabalho de Conclusão de Curso

linguagem verbal, a comunicação. Aqui os professores devem estimular as crianças na fala e na escuta: narrar para os pais, amigos, comunidade, fatos, histórias do dia a dia, fábulas, desenhos e escutar também.

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 linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2015, p.42).

É essencial proporcionar às crianças o contato com diferentes gêneros literários: contos, fábulas, poemas, cordéis, histórias em quadrinhos, mangás etc. Isso faz com que as crianças percebam as características de cada gênero literário.

O contato com diferentes livros, escutar e narrar histórias, insere a criança no mundo da escrita. De acordo com a BNCC:

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 (BRASIL, 2015, p.42).

5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: o foco deste campo é promover atividades em que as crianças explorem e interajam com o mundo exterior, com pessoas, objetos para que a criança possa enriquecer seu repertório. De acordo com a BNCC,

Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram 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



Trabalho de Conclusão de Curso

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.) (BRASIL, 2015, p.42 e 43).

De acordo com a BNCC, nessas experiências as crianças se deparam 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” (BRASIL, 2015, p.43).

Os cinco campos de experiência de aprendizagem têm o objetivo de priorizar o desenvolvimento infantil colocando a criança como protagonista. Segundo Campos e Barbosa,

o documento da BNCC para a educação infantil procura ainda apresentar as indicações e definições observando as crianças de zero a cinco anos e não dividindo suas orientações entre creche e pré-escola, nem hierarquizando as áreas de conhecimento, ressaltando que os conhecimentos da linguagem, da matemática, das ciências humanas e da natureza se anunciam em todos os campos de experiências da educação infantil. Seguindo essa concepção, o documento da BNCC para a educação infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

De acordo com a BNCC, em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. São considerados bebês, as crianças de 0 – 1 ano e 6 meses; crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses são as crianças bem pequenas e de 4 anos a 5 anos e 11 meses são as crianças pequenas. Portanto, para cada faixa



Trabalho de Conclusão de Curso

etária foram criados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Antes de descobrirem a infância, o brincar não era visto como essencial para as crianças. Hoje, sabemos que, através das brincadeiras, as crianças interagem, desenvolvem-se e aprendem de forma mais prazerosa. A BNCC destaca que

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

A BNCC traz orientações para que os professores possam desenvolver suas práticas, respeitando os direitos das crianças e as dimensões da infância. Ao ser concluída, a BNCC passou não como uma proposta curricular político-pedagógica, mas, segundo Campos e Barbosa,

como um rol de competências que os alunos devem atingir. A formulação da Base foi executada a partir de uma concepção equivocada, o que a torna um instrumento técnico que ficará a serviço da padronização de avaliações, formação de professores e produção de material didático. Logo, a atual Base não conseguirá avançar no sentido de uma estruturação curricular para a constituição de uma sociedade mais justa; posto que o próprio diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC definiu a Base não como um “currículo nacional”, mas como uma definição de “ensino”. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359).

A partir das considerações aqui realizadas, em relação às limitações e distorções que a atual proposta de BNCC acarretou, a proposta definida para a educação infantil manteve-se fiel à lógica da construção de uma BNCC tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a proposta de garantir uma educação com qualidade para todas as crianças (CAMPOS; BARBOSA, 2015).



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A datar dos primeiros vestígios da descoberta da infância aos dias atuais, é perceptível a evolução que aconteceu tanto na educação familiar quanto na educação escolar. De mini-adultos, quando não se sabia da necessidade de se ter cuidados específicos para com as crianças, muito foi descoberto e estudado até o presente momento sobre a educação infantil.

A educação infantil evoluiu muito nos últimos anos, com o estabelecimento de normativas que resguardam os direitos das crianças. Entretanto, mesmo que a Constituição do Brasil (1988) defina a educação como direito de todos e que a LDBN (1996) ordene e caracterize a educação infantil, ainda assim muito caminho precisa ser percorrido e muitas lutas são necessárias para que os direitos possam ser efetivados e a educação de qualidade ocorra.

Ainda estamos longe de ter uma educação ideal e isso acontece por inúmeros motivos: escolas sem estrutura, governos que não veem a Educação como prioridade, falta de políticas públicas que garantam a permanência dos estudantes nas escolas, professores com falta de reconhecimento, etc.

É preciso garantir o direito a um ensino de qualidade, em que a criança possa ser “alguém com um modo próprio de agir, sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos” (BRASIL, 2015, p.22) e não como um banco em que se é despositado conhecimentos tidos como a verdade absoluta. É necessário reconhecer que temos diferentes realidades e que todas crianças têm o direito a uma escola de qualidade.

Os desafios são grandes e implicam grandes tensionamentos e disputas e podem resultar, para a educação infantil, na superação da “escolarização pragmática e utilitarista voltada para resultados imediatos” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 1). Cabe então, ressaltar que a organização de um currículo por campos de experiência demanda a compreensão da heterogeneidade que orienta as condutas



Trabalho de Conclusão de Curso

de adultos e crianças no ambiente da Educação Infantil que engloba, desde a regulação institucional e o conjunto das legislações mais amplas que constituem o ordenamento jurídico, até as relações com os pares e as vivências, por parte das crianças, em outros momentos e espaços sociais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. **Espaço Currículo**, v.3. n.1, p.p.551-461, março de 2010 a setembro de 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RITCHER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. V.1

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 05/09**, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. 2009

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.



ESPECIALIZAÇÃO EM
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E PRÁTICAS EDUCATIVAS**



Trabalho de Conclusão de Curso

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como Direito. In: **Subsídios Para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** (p. 9–15). Brasília: MEC. 1998.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo, 65ª ed.: Paz e Terra, 2018.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (ed.), **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (p. 418–437). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Didática e Prática de ensino). 2010.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. São Paulo: Cortez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.