

# A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil

**Resumo:** Alguns dos desafios envolvidos na elaboração da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, são apresentados. O ponto básico foi garantir a especificidade dessa etapa educacional com uma organização de situações mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, diversa das organizações curriculares dos demais níveis de ensino, embora a elas integrada. Para tanto, essa Base Nacional trabalhou com a noção de direitos de aprendizagem, propôs objetivos definidos por campos de experiências, preservando as características culturais das crianças de até seis anos das zonas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, e dispôs sobre o processo de transição para o Ensino Fundamental. Embora algumas iniciativas de orientação das práticas dos profissionais junto às crianças, por parte do Ministério da Educação, ocorreram desde 1996, envolvendo debates sobre a definição da identidade e funções da Educação Infantil e as noções de criança e de currículo, tais orientações pouco modificaram as práticas efetivas em muitas creches e pré-escolas. Implementar a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil requer nova formação dos professores que trabalham nesta etapa para apoiá-los a interagir, escutar e responder às crianças orientados pelo novo paradigma.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. Direitos de aprendizagem da criança. Campos de experiências.

Zilma de Moraes Ramos  
de Oliveira  
Instituto Vera Cruz  
zilmaoliveira@uol.com

## Introdução

Produzir um documento curricular é enfrentar uma luta de concepções. (LOPES, 2012). Na Educação Infantil a preocupação com o aprimoramento dos processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância tem levado educadores e pesquisadores a discutir como organizar vivências que assegurem às crianças de até cinco anos de idade seus direitos de aprendizagem. Essa perspectiva está hoje ligada à questão do currículo, o que tem gerado intensos debates entre os educadores e outros profissionais envolvidos com aquele nível educacional. Esses debates convivem com as determinações legais de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9.394/95, artigo 26, e o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Federal nº 13.005/14 – que constitua uma perspectiva de unidade para todos os níveis de ensino como forma

de garantir um caminho de integração curricular na Educação Básica, tarefa recepcionada com preocupação por alguns setores educacionais em um momento político crítico para o país, temerosos de se ter uma ação controladora do trabalho escolar e de perda de autonomia pelos professores.

A participação da comunidade educacional na definição desta Base, no que se refere à Educação Infantil, envolveu uma série de questões sensíveis do debate acadêmico sobre essa etapa da Educação Básica. Não era consensual a necessidade de se trabalhar com a ideia de currículo, na Educação Infantil. Muitos educadores e pesquisadores entendiam que a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino não poderia se fazer pela assimilação de conceitos e práticas tradicionais dos sistemas de ensino, como a noção de currículo, vista por muitos como um instrumento de controle sobre a dinâmica do trabalho junto às crianças. Uma base comum levaria a um engessamento dos currículos das unidades, que teriam que se submeter a uma programação vista como pré-definida.

Ocorre que hoje todas as etapas de ensino da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizado. Com isso, críticas à concepção de currículo não ficam restritas aos profissionais de Educação Infantil, mas são assumidas também pelos que trabalham no Ensino Fundamental e Médio. Nesse movimento, cada vez mais se considera que o currículo escolar é fruto do trabalho coletivo e da reflexão de cada professor e do conjunto de profissionais da instituição educacional na efetivação de seu projeto pedagógico, ou seja, nos modos de organizar e implementar as práticas escolares cotidianas. (LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2012) Assim, o currículo é definido na unidade de Educação Infantil pelos professores. As atividades em que estes processos se efetivam, o modo de cada criança e do professor deles participam, o espaço, o tempo e os materiais empregados são os elementos a serem investigados na avaliação das aprendizagens que tal contexto mediou, ou seja, desse currículo em ação. Dessa perspectiva, uma BNCC serviria como referência fundamental para a tomada de decisões pelas equipes escolares, embora ela por si só não constitua um currículo.

Vale lembrar, por sua vez, que a questão curricular, enquanto práticas recomendadas, é antiga na Educação Infantil, como mostram dois momentos exemplares. Os estudos de Kuhlmann (1998, 2000) apontaram o caráter moralista, coercitivo, das práticas

cotidianas observadas em creches na virada do século XIX para o século XX, e o caráter assistencialista que marcou a área, que praticava uma pedagogia voltada para a submissão das crianças de famílias de baixa renda e que diferia das rotinas dos jardins de infância da época que atendiam crianças de grupos sociais privilegiados. Mais voltado para esses últimos, na segunda metade do século XX, Heloisa Marinho compôs comissão para elaborar um *Guia de Educação Pré-Primária* para o Distrito Federal, então localizado no Rio de Janeiro, baseado na ideia de um “currículo por atividades” e publicado em 1952. (HADDAD; OLIVEIRA, 2007)

Nos anos que se seguiram houve expansão de matrículas na Educação Infantil que culminou em sua inclusão, na Constituição de 1988, no sistema educacional. Uma iniciativa de política nacional para a área foi a publicação, em 1993, do documento *Política de Educação Infantil*: proposta, organizado pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do antigo Ministério da Educação e Cultura. Ele apontou diretrizes para a área, considerando no item 5 do capítulo 2 do documento, que “o currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar”. (BRASIL, 1993) Em 1995, a COEDI lançou o documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009c) e em 1996 publicou o documento *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*, relato de pesquisa que concluiu que a maioria das propostas pedagógico-curriculares então elaboradas nas diversas redes públicas do país apresentava “um processo de escolarização precoce das crianças expresso na rigidez e no formalismo das atividades desenvolvidas no trabalho, principalmente com crianças de 4 e 6 anos”. (BRASIL, 1996) Em 1998, o MEC publicou o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Recentemente, a Coordenadoria de Educação Infantil, sob a coordenação de Rita Coelho, estudou as propostas curriculares de cerca de 220 municípios do país e constatou que a maioria delas já mencionava as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), mas na descrição de possíveis práticas docentes junto às crianças, ainda traziam modelos mecânicos de realização de atividades, ou atividades copiadas de propostas no Ensino Fundamental. Um posicionamento mais claro se fazia necessário

para garantir equidade de oportunidades a crianças de todo o país, e que se voltasse para a realidade brasileira, superando desafios presentes na área.

O objetivo deste texto é discutir o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, no qual Maria Carmem Barbosa, Silvia Cruz e Paulo Focchi e eu fomos convidados para produzir as duas primeiras versões (2015-2016). Trabalhamos tendo como ponto de partida nossa visão de que, no histórico da área, já havia um amadurecimento de pontos importantes que servissem de referência para as unidades escolares e seus professores atuarem na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças de zero a cinco anos.

### **Ponto de partida: as dcnei**

O ponto básico na discussão sobre a BNCC da Educação Infantil foi garantir a especificidade desta etapa educacional, com uma organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças diversa das organizações curriculares referentes aos demais níveis de ensino, embora a elas integrada. Esse ponto responde ao segundo desafio da tarefa: elencar pontos básicos para a Educação Infantil que fugissem tanto a concepção assistencialista-higienista quanto de uma concepção denominada “escolarizante” da área. Tais concepções ainda hoje marcam o cotidiano de muitas unidades de Educação Infantil que se dedicam a priorizar a prestação de cuidados físicos de comer e higienizar as crianças, enquanto outras mantem as crianças sentadas por longos períodos fazendo atividades com lápis e papel de um modo mecânico, acreditando que assim estavam garantindo um ambiente escolar. (CAMPOS et al., 2010). Em geral as propostas pedagógicas e materiais didáticos voltados para a Educação Infantil tendem a apresentar os conhecimentos de modo muito simplificado, imaginando as crianças incapazes de entender a seu modo os dramas da vida, de elaborar narrativas e de explicar o mundo no qual vivem.

Como forma de respeitar o movimento de constituição da identidade da área, foi acertado, após consulta a grupos de diferentes partes do país promovida pela Coordenadoria de Educação Infantil do MEC (COEDI) em 2015, que a BNCC da Educação Infantil deveria partir do exposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento

aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, Resolução CNE/CEB nº05/09. (BRASIL, 2009a)

Consideram as DCNEI que

[...] as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (BRASIL,2009b)

As DCNEI concebem a Educação Infantil como um ambiente pleno de interações das crianças no qual o professor deve superar a prática de organizar atividades descontextualizadas e descontinuadas para as crianças realizarem, como se tais atividades garantissem efetivas aprendizagens e desenvolvimento. Aquele documento propõe romper com a fragmentação de perspectivas no ato pedagógico, redefinir conhecimento para abarcar os modos infantis de construir sentidos, e organizar experiências de socialização, aprendizagem e desenvolvimento que considerem o caráter vivencial, interdisciplinar e mobilizador da autonomia infantil, pela promoção de situações concretas em que as crianças agem, emocionam-se, avaliam e propõem soluções. Defende um projeto pedagógico articulado com as experiências de vida e com as diferentes linguagens que hoje se fazem presentes, e que deve ocorrer em contextos lúdicos, que possibilitem à criança participação, expressão, criação e manifestação de seus interesses.

Sua perspectiva fundamental é garantir o direito de todas as crianças, desde seu nascimento até seis anos de idade, de cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, além de outros direitos que lhes devem ser igualmente assegurados pela instituição de Educação Infantil: o 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.

Trabalhar nesta perspectiva requer um posicionamento de como entender a criança. Nesse sentido as DCNEI, no seu artigo 4º, a definem como “[...]sujeito histórico e de direitos que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2009a)

A função do trabalho docente, conforme as DCNEI, é ajudar as crianças a produzir respostas singulares em uma sociedade muito voltada à reprodução e à cópia, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça, o que é um cuidado básico hoje requerido dos processos educacionais em todas as etapas.

Tradicionalmente o foco do trabalho escolar foi posto no conhecimento por meio do ensino e o potencial semântico dos termos conhecimento e ensino tem marcado o modelo de transmissão de conhecimentos na escola. Esse olhar, que privilegia a relação adulto-criança e coloca esta como imatura, já há muito tempo tem sido questionada, o que afasta o ensino pelo professor como o principal foco do currículo. No entanto, o deslocamento do foco curricular do conhecimento para a cultura, na década de 90, por sua vez, destacou o conhecimento como prática de significação, instituição de sentidos, e enunciação da cultura, trabalhando um repertório cultural a ser apropriado de modo ativo pelas gerações mais novas. (FERRAÇO, 2012)

Os conhecimentos hoje existentes sobre a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento humano defendem que, desde bebês, as crianças aprendem, se apropriam e recriam práticas sociais conforme interagem com diferentes parceiros nas ações cotidianas em seu lar e no ambiente da escola: momentos de cuidado pessoal, de conversas com as outras crianças no brincar de faz de conta, de acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada, de explorações de objetos e elementos tanto da natureza quanto da linguagem oral e escrita, dentre outros. (CARVALHO; PEDROSA; GUIMARÃES, 2011; OLIVEIRA, 2002; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; VALSINER, 2000)

Tal reconhecimento da atividade da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento desde seu nascimento requer um novo olhar para o papel do professor, cujas ações são compreendidas no novo paradigma educacional como ações que buscam mediar a relação da criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele o faz pelo arranjo do contexto de aprendizagem: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis, e também conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e,

por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar e aprimorar seu modo de sentir as situações. Tais ações apontam significados que têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças.

Por sua vez, é preciso lembrar que o conhecimento não é um conjunto estável, imutável de significados, mas estes são produzidos por meio de múltiplas linguagens – corporal, verbal, musical, visual – e constituem terreno onde são explicitados acordos, conflitos e diferenças. Isso abre perspectivas para se entender o comportamento infantil de criar significações e transforma significativamente o que se propõe como prática pedagógica com os pequenos.

Ao assumir a definição de criança apresentada e reconhecendo que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se fazem graças, principalmente, a mediações do contexto cultural, as DCNEI propõem uma concepção de currículo que se afasta tanto de uma posição que destaca a transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos quanto de uma visão de que crianças devem acessar apenas o que suas culturas infantis lhes apresentam.

Nas DCNEI o currículo é concebido, no artigo 3º, como “[...] *um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico*, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009a, grifo da autora)

Essa concepção diverge de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, na qual o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar seu sentido e o potencial de experiências de aprendizagem que ele pode trazer às crianças, e a ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser trabalhado com as crianças pequenas. Ao colocar a ênfase no “conjunto de práticas”, as DCNEI distinguem o currículo da ideia de lista de conteúdos simplificados e/ou matérias ou disciplinas escolares. Dessa perspectiva, o planejamento do currículo deve ser norteado tanto pelos interesses singulares e coletivos das crianças, considerando que seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos interagem dinamicamente, quanto por objetivos de aprendizagem que articulem os direitos das crianças com desafios que são hoje apresentados às novas gerações.

Vigotski (2010) nos oferece um instrumento que pode orientar os professores a entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil: o conceito de vivência. Segundo ele, não se pode entender o ambiente, ou o meio, como ele chama, como se este existisse isolado da criança, mas estudá-lo em termos do que ele significa para ela, reforçando um importante paradigma para a área.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem em relação com dada personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686)

## A BNCC-EI

Ao invés de trabalhar pondo o foco em competências, a BNCC-EI trabalha com a noção de direitos de aprendizagem das crianças. Na definição destes direitos, mais uma vez considerando o disposto nas DCNEI, o texto da BNCC aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE nº 02/17, (BRASIL, 2017) determina que seis direitos de aprendizagem devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil. 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.

Os seis direitos atendem aos princípios éticos, políticos e estéticos propostos para a etapa pelas DCNEI (Resolução CNE/CEB nº5/09, artigo6º) (BRASIL, 2009a) e são ao mesmo tempo meta da educação e recurso para seu atendimento dentro de um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas das crianças. Em outras palavras: as crianças aprendem a conviver democraticamente conforme interagem com diversos parceiros em um ambiente de escuta do outro, de respeito às diferenças, de negociações e acordos. O mesmo ocorre para os demais direitos: aprende-se a explorar investigando de diferentes formas, a expressar fazendo uso de linguagens expressivas etc.

Parte-se da consideração de que a construção de conhecimentos pelas crianças nas unidades de Educação Infantil localizadas em áreas urbanas, ou no campo, ou em povoados indígenas ou

quilombolas, efetiva-se na imersão delas em diferentes práticas culturais onde interagem com seus professores e outros parceiros adultos e companheiros de idade, e levantam interrogações relativas ao mundo físico e social que as circunda.

Vários autores, analisando experiências curriculares de diversos países (BAIRRÃO; TIETZE, 1994; CAMPOS, 1994; OLIVEIRA, 1997; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PENN 2000; ROSEMBERG;), têm apontado que a equipe da instituição educacional necessita ter atenção às características das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado, enquanto constroem sua identidade.

No esclarecimento do que se compreende por experiência tem-se que reconhecer, em primeiro lugar, o caráter prático-reflexivo (DEWEY, 2010; WEIKART, 2004; RINALDI, 2012) que devem assumir as vivências infantis na unidade de Educação Infantil, sejam elas propostas pelos professores às crianças, ou por estas criadas em grupos, ou individualmente, e que lhes possibilitem a construção ativa de significados. Em segundo lugar, trabalhar com o conceito de *experiência* impõe acolhera valorização do sentido pessoal que cada criança empresta àquelas vivências e aos conhecimentos nelas construídos. Retomando a fala de Vigotski (2010) já comentada, ao investigar o desenvolvimento infantil é fundamental compreender que cada criança reage ao ambiente de modo singular, posição também defendida por Larrosa para quem o importante é que a pessoa sinta como uma situação lhe afeta. (BONDÍA-LARROSA, 2002). Dessa forma, as experiências planejadas, efetivadas e avaliadas pelo professor quanto a seu papel de mediação da aprendizagem constituem situações concretas em que as crianças agem, emocionam-se, avaliam e propõem soluções, o que atua na forma como cada uma delas se percebe como pessoa.

As experiências cotidianamente promovidas nas unidades de educação infantil, conforme as DCNEI-artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº05/09 – (BRASIL, 2009a), devem possibilitar a todas as crianças:

- Experimentar vivências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Imergir em diferentes linguagens e dominar progressivamente vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- Participar de narrativas, de situações de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e do convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriar, em contextos significativos para elas, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliar sua confiança e participação nas atividades individuais e coletivas;
- Desenvolver sua autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Alargar seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Desenvolver a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Imergir em diferentes linguagens e dominar progressivamente vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Relacionar-se com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Valorizar a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Valorizar a interação e o conhecimento de manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Utilizar gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Um olhar para esse quadro nos permite identificar que nele são apresentadas experiências que tratam de apoiar a criança na construção de sua identidade desde cedo, que reconhecem a importância da corporeidade e da cultura corporal nesta faixa etária, que evidenciam a importância da linguagem oral e escrita no desenvolvimento infantil, que lidam com a sensibilidade estética das crianças e que ampliam a compreensão pela criança do mundo

social, da natureza, da ciência. Elas ainda são apresentadas como momentos de a criança lidar com a diversidade, a tecnologia, a sustentabilidade do planeta.

O entendimento desta proposta de organização de experiências deve receber alguns cuidados conceituais. Para projetar tal organização é preciso atentar para os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil: as interações, reconhecendo o valor das diversas relações nas quais a criança se envolve e que medeiam o aprendizado dos mais diferentes aspectos, e a brincadeira, ou ludicidade, como ação a ser priorizada neste momento de vida das crianças. (BRASIL, 2009b) Ao brincar, conforme interagem com os companheiros, as crianças constroem cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, trabalhando a linguagem verbal e corporal, a memória e a imaginação (OLIVEIRA, 2011). As interações e o brincar, tomados como centros 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 que, a partir de suas observações, criam oportunidades para que as crianças se apropriem de elementos significativos de sua cultura e elaborarem sentidos pessoais dinâmicos sobre o mundo.

Como as diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir na unidade de educação infantil não ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, a BNCC propõe que o arranjo curricular para a Educação Infantil se dê em Campos de Experiências. Para tanto contou com o respaldo legal dado pelas DCNEI que apontou que as experiências de aprendizagem e desenvolvimento organizadoras do cotidiano escolar poderiam se organizar em módulos, centros ou campos, Resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 9º§ único. (BRASIL, 2009a)

Preservando as especificidades pessoais e culturais das crianças de até seis anos das zonas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, os Campos de Experiências propostos na BNCC para orientar o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas são apresentados resumindo o que consta da Resolução CNE nº2/17 (BRASIL, 2017):

#### **O eu, o outro e o nós**

Destaca a construção da noção de alteridade pela criança, a ampliação do modo dela perceber a si e ao outro e constatar que

há outros modos de vida, diferentes atitudes, costumes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e grupais, no contato com outros grupos sociais e culturais e suas celebrações e narrativas, incentivando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos.

### **Corpo, gestos e movimentos**

Põe o foco no entrelaçamento entre corpo, emoção e comunicação sendo construído pelas crianças conforme brincam, se expressam com seu corpo por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, com vistas a sua emancipação e liberdade. Apresenta ainda a noção do corpo das crianças e dos bebês como “partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico” na busca de ampliar a autonomia para o cuidar de si.

### **Escuta, fala, pensamento e Imaginação**

Destaca as experiências da criança com a cultura oral na escuta de histórias, participação em conversas, em descrições, em narrativas elaboradas individualmente ou em grupo, constituindo-se ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Considera ainda que a imersão na cultura escrita deve partir do que a criança conhece e das curiosidades que ela expressa ao participar de práticas de leitura e de escrita, instigando-a a pensar e dialogar sobre a escrita, formulando hipóteses sobre seu funcionamento.

### **Traços, sons, cores e imagens**

Propõe a exploração pelas crianças de diferentes materiais, recursos tecnológicos, audiovisuais e multimídia na produção de gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, em vivências artísticas significativas, exercitando autoria coletiva e individual, ampliando repertórios, interpretando sua experiência, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade e expressão pessoal e reconfigurando a cultura.

### Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Considera que as crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” das coisas”, mediadas pelo professor e pelos colegas.

Para cada um dos cinco campos de experiências foram apontados objetivos de aprendizagem, apresentados por faixas etárias: 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), dada a necessidade de se ter uma progressão nos objetivos e de assegurar maior visibilidade ao trabalho com os bebês. Não se trabalha com a ideia de seriação, sendo que a especificação de objetivos por faixa etária considera as características básicas do desenvolvimento das crianças de até 6 anos em nossa cultura, admitindo diferenças de ritmos, interesses e necessidades, além da possibilidade de haver diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e de diferentes idades) nas unidades educacionais. Assim os/as professores/as podem dispor de uma referência em relação aos objetivos que devem orientar o trabalho com cada agrupamento, sendo que não os alcançar não implica problemas de aprendizagem e, portanto, retenção da criança na etapa. Antes, impõe uma revisão das práticas cotidianas e maior escuta à criança junto com sua família.

Há na BNCC um destaque para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sendo que a proposta pedagógica, DCNEI, artigo 11, “[...] deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009a), incluindo a troca de informações entre professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Importante questão que tem sido colocada pelos pais e professores refere-se à aquisição da língua escrita, ou processo de alfabetização na Educação Infantil. Uma linha de discussão considera que não se deve trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil e sim respeitar os direitos das crianças de serem crianças. Talvez esta posição tenha raízes antigas. Postman (2002), em seu livro *O desaparecimento da infância*, coloca que, enquanto estrutura social

e condição psicológica, a ideia de infância surgiu por volta do século XVI quando se criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência leitora e uma concepção de infância baseada na incompetência para ler, não se ajustando às idades que hoje nos orientam quando pensamos nesse período da vida.

Outro grupo de pesquisadores e profissionais defende que hoje, por viverem em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente em cartazes, embalagens, nos anúncios publicitários apresentados na televisão e reconhecidos pela criança ao folhear revistas, além de sua experiência em ouvir histórias lidas pelos adultos, ou em observá-los escrevendo algo, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que professores e familiares a apresentem formalmente a elas. Nesse contexto cedo elas se interessam por sinais gráficos, começam a perceber aspectos tanto do ato de escrever (usar um lápis sobre uma folha de papel) quanto do que constitui a escrita (rabiscos que vão se aproximando de letras). (FERREIRO, 1985, 1990)

Este conflito, presente nas discussões que antecederam a elaboração da BNCC, teve uma resposta que parte do que é dito nas DCNEI. Quando a criança é considerada uma real interlocutora e têm apoio para se arriscar a escrever, aprender a linguagem escrita é para ela uma experiência que revoluciona seu desenvolvimento. O contato prazeroso com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor e pelos familiares, e a possibilidade de manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever, são formas valiosas de trabalho com a língua escrita realizado com as crianças na Educação Infantil. Ao tentar compreender o que rege o sistema de escrita, as crianças colocam em jogo ideias, hipóteses próprias e procuram testá-las, recorrendo ao professor e às fontes de escrita convencional para suas comparações.

Saindo do debate ligado ao domínio ou não do código alfabético, o campo de experiências escuta, fala, pensamento e imaginação foi proposto em oposição à denominação restrita de oralidade e escrita. Ele abre perspectivas que evidenciam interrelação pensamento e linguagem, falar e imaginar, escutar (a voz humana, os sons ao redor, a língua de sinais, a escrita presente nos livros de histórias, a escrita braile, os desenhos e outras formas de representação) e falar (expressar ideias, sentimentos, planos, narrar casos, inventar um faz-de-conta, escrever um bilhete de forma convencional ou não).

## Conclusões

As decisões tomadas no percurso de elaboração da BNCC da Educação Infantil contaram com a escuta de importantes atores. Nesse processo, uma série de pontos de vista foram apontados e considerados. Acompanhar a discussão do projeto da BNCCEI no âmbito acadêmico foi importante, assim como as cinco audiências públicas em que uma versão 3 da BNCC foi discutida, finalizando com a versão aprovada em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, e que, no caso da Educação Infantil, diferentemente do ocorrido no Ensino Fundamental, manteve os aspectos principais das primeiras versões.

A construção de uma BNCC que oriente a construção de currículos nas unidades de Educação Infantil por si só não pode responder pelo aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesta etapa da Educação Básica. Para tanto a formação docente inicial e continuada, a garantia de condições de infraestrutura e trabalho docente e boas práticas de gestão pedagógica são componentes importantes no esforço de consolidação dos direitos e objetivos de aprendizagem nela apresentados.

É fundamental efetivar esforços para ampla discussão e melhoria dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Há uma ausência de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, com uma explicitação clara de suas atribuições junto às crianças, particularmente, em relação aquelas com idade entre zero a três anos (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2010), além da presença de leigos no trabalho com as crianças. Muitos professores são cegos para as oportunidades de um trabalho voltado às aprendizagens de bebês, por acreditarem que “porque não fala, o bebê não entende e não pode aprender”. Nessa fala parece predominar, mais uma vez, a visão de que a educação se concentra no ensino de conteúdos transmitidos verbalmente.

O desafio hoje presente na área de Educação infantil é ampliar os processos de formação docente para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta na BNCC da Educação Infantil. Uma formação mais consistente com os conhecimentos ora disponíveis sobre a criança pode construir uma nova visão da mesma e propostas pedagógicas mais afinadas com as formas de mediação do desenvolvimento infantil.

## La elaboración de la Base Nacional Común Curricular de la Educación Infantil Brasileña

**Resumen:** El artículo discute algunos de los desafíos y decisiones en la elaboración de la Base Nacional Común Curricular de la Educación Infantil, aprobada por el Consejo Nacional de Educación en 2017. El punto básico era asegurar la especificidad de esta etapa educativa, con una organización de situaciones educativas mediadoras del aprendizaje y del desarrollo de los niños distinta de las organizaciones curriculares de los otros niveles del sistema educativo, aunque articulada a ellas. Por esa Base Nacional trabaja con la igualdad de derechos de aprendizaje, y he propuesto una estructura curricular por "Campos de Experiências", siempre preservando las características culturales de los niños hasta los seis años de las zonas urbanas, del campo, indígenas, "quilombolas", y habla también acerca del proceso de transición a la Escuela Primaria. Una vez que, desde 1996, algunas iniciativas de orientación metodológicas fueron elaboradas en el debate acerca de la definición de la identidad y de las funciones de la Educación Infantil, como también de los conceptos de niños y de currículo, estas iniciativas no han cambiado suficiente las prácticas docentes. Así, la implementación de la Base Nacional Común Curricular de la Educación Infantil junto a los profesores requiere una nueva formación de los que actúan en esta etapa.

## The construction of the Brazilian National Curriculum Common Basis

**Abstract:** Some challenges and decisions involved in the elaboration of the National Curricular Common Basis for Early Childhood Education approved by the National Education Council in 2017 will be presented. Its main point was to guarantee the specificity of that educational level with an organization of learning situations diverse of the curriculum organization of other educational levels, although integrated to them. The Basis works on the concept of learning rights, establishes a curricular structure by Experiences Fields, recognizes the cultural specificities of children till 6 years of age from urban and rural areas, indigenous and "quilombolas", and makes recommendations for the transition of the child to Fundamental School. Although some pedagogical orientations were elaborated by the Education Ministry since 1966, defining the identity and functions of Early Childhood Education and the notions of child and curriculum, they did not largely change teachers' practices. Therefore the implementation of the National Curricular Common Basis for Early Childhood Education demands a huge effort of new teacher preparations all over the country.

**Key words:** Early Childhood Education. Curriculum. Child's learning rights. Fields of experiences.

## Referências

- BAIRRÃO, J.; TIETZE, W. *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- BONDÍA-LAROSA, J. A experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, 2002.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/09, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 14, 9 dez. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866). Acesso em: 31 mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEC, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no Âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção 1 Brasília, DF, p. 41-44, 22dez. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil*: proposta. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, DF, 1996.
- CAMPOS, M. M. et al. *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERRAÇO, C. E. Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 138-148, 2012.
- FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? *Revista Escola Municipal*. São Paulo, ano 18, n. 13, p. 44, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez; 1990.
- GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

- HADDAD, L.; OLIVEIRA, Z. M. R. Curriculum for Early Childhood Education in Brazil. In: NEW, R. S.; COHAN, M. (org.) *Early Childhood Education: an International Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2007. p. 947-952. v. 4.
- KUHLMANN JÚNIOR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p.5-18, 2000.
- KUHLMANN JÚNIOR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A.C. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Currículos de educação infantil: um estudo em diferentes países de uma perspectiva socio-histórica*. São Paulo, 1997. Relatório de trabalho de pós-doutoramento apresentado à FAPESP.
- OLIVEIRA, Z.M. R. Early Childhood Education in Brazil: New Challenges for a National Curriculum Definition. In: ROOPNARINE, J. L.; JOHNSON, J. E.; QUINN, S. F.; PATTE, M. M. (ed.) *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education*. New York, NY: Routledge, 2018. p. 31-40
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) *Modelos curriculares para a educação da infância: construindo uma práxis de participação*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- PENN, H. (ed.). *Early Childhood Services: theory, policy and practice*. Suffolk, Grã-Bretanha: Open University Press, 2000.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. M. (org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VALSINER, J. *Culture and Human Development*. London: Sage Publications, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WEIKART, D. P. A abordagem do currículo HighScope de Educação Infantil. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 23-42, abr. 2004.

Submetido em: 29 de setembro de 2018

Aceito em: 10 de junho de 2019