

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Natália de Almeida Ghidini

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BNCC E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UM  
CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

PASSO FUNDO

2020

NATALIA DE ALMEIDA GHIDINI

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BNCC E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UM  
CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à linha de pesquisa em Políticas Educacionais, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon e Co-orientação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Bragagnolo.

Passo Fundo

2020

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que nos concede a sabedoria.

“Lâmpada para meus pés, luz para meu caminho” (Salmos 119)

Agradeço a minha família, meu esposo Leo Ghidini por sempre estar ao meu lado e me incentivar a realizar meus/nossos sonhos.

Minhas filhas Giovanna e Maria Cecilia, por compreenderem a minha ausência nesse tempo de estudos. É por vocês que busco melhorar a cada dia.

A minha família, aos meus pais, Getúlio e Selma que na simplicidade me ensinaram, princípios e valores que me constituem como ser humano e como profissional, às minhas irmãs Leticia e Marina, pelo carinho e incentivo.

Tia Diva pessoa incrível, sempre prestativa e carinhosa, cuidou das minhas meninas, enquanto estava debruçada em minhas leituras.

As minhas amigas, a Cátia por me incentivar e apoiar, gratidão! Especial agradecimento à Helena companheira de mestrado, por seu doce encanto de acreditar na vida e nas pessoas, trocamos experiências, aprendemos muito uma com a outra, grata por tua amizade!

Ao meu orientador Prof. Dr, Telmo Marcon por sua sabedoria e sua sensibilidade. Obrigada pela paciência, pelo conhecimento repassado e acima de tudo pela compreensão nas horas mais difíceis “vamos em frente! ”. Grata por tudo!

À minha coorientadora Profa. Dra. Adriana Bragagnolo por sua dedicação e colaboração, por seu olhar de pedagoga durante o processo. Por todo incentivo. Gratidão!

Aos professores da banca Profa. Dra. Viviane Cancian por sua sensibilidade e preciosas contribuições. Prof. Dr Altair Fávero, grata por seu carinho de sempre comigo, por teu incentivo, e contribuições que enriqueceram a pesquisa.

À Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, por me acolher desde o curso de pedagogia, gratidão por cada pessoa que fez parte desse processo. A cada abraço, a cada palavra, durante esse tempo que passei nesse lugar aonde me senti em casa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, a todos os professores mestres por excelência, em especial a Jéssica por sua dedicação e comprometimento, por seu afeto e carinho com todos, grata!

Por cada criança que passou em minha vida nesse tempo de docência, por cada sorriso e abraço sincero, com as crianças aprendi, amadureci. Sou grata por cada experiência que a educação infantil me proporcionou, experiências que colaboraram para a pesquisadora pedagoga e pessoa que sou hoje!!

Gratidão!!

*“Fala com sabedoria e ensina com amor”*

*Provérbios 31: 26*

*“Aprendemos quando compartilhamos experiências”*

*John Dewey*

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as potencialidades/possibilidades dos Campos de Experiência na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil, buscando responder a seguinte problemática: Como os Campos de Experiência asseguram/possibilitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil? A metodologia, de abordagem qualitativa ancorou-se em produções bibliográficas e na análise documental, de modo especial a BNCC e as Diretrizes que tratam da educação infantil. A dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro a introdução e o último a conclusão. No capítulo segundo, são reconstruídos alguns elementos históricos da construção do conceito de infância e da criança como ator social. O capítulo terceiro analisa a BNCC do ponto de vista dos campos de experiência como base para a construção curricular para a educação infantil. Esse capítulo, também, reflete sobre a organização curricular na perspectiva dos campos de experiência e os direitos de aprendizagem. No quarto capítulo aprofunda-se o conceito de experiência em Dewey e as potencialidades e os desafios para a organização de um currículo por Campos de Experiência como garantia dos direitos de aprendizagem às crianças. A investigação buscou na literatura a fundamentação teórica para analisar a BNCC-EI, como política educacional, por meio da análise de conteúdo dos Campos de Experiência a partir das categorias: infância, experiência e direitos de aprendizagem. Para fundamentar o conceito de criança como ator social foram utilizados os estudos de Agostinho (2014), Sarmiento (2004, 2008, 2011, 2013, 2015), Marchi (2010). Para aprofundar o conceito de experiência foram utilizadas as obras de Dewey (1959, 1976, 2002), Abbud (2011) e Aranha (2006). Os estudos de Finco (2015), Barbosa (2009, 2014, 2015, 2016), Fochi (2015) e Oliveira (2017, 2018, 2019) colaboraram para a abordagem interpretativa dos Campos de Experiência. Com a análise do documento da BNCC para a etapa da educação infantil, a pesquisa destaca que os Campos de Experiências oportunizam a efetivação dos direitos (brincar, conhecer-se, participar, expressar, explorar, conviver), pela escola de educação infantil, no momento em que: a) a participação da criança na construção dos projetos pedagógicos; b) a compreensão do princípio da experiência que está nas relações que se fazem através da concepção de interação, ludicidade e continuidade; c) a formação continuada e de qualidade para os profissionais da educação infantil; e) a intencionalidade do (a) professor (a). A pesquisa evidenciou que a BNCC-EI apresenta uma orientação para as propostas da educação infantil que, condicionadas à compreensão de

infância, de experiência e de um currículo articulado com os potenciais do cotidiano da escola, podem garantir os direitos das crianças pequenas.

**Palavras chave:** Campos de Experiência, Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, Educação Infantil, Infância, Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

The present study aims to analyze the potentialities/possibilities of the experience fields in guaranteeing children's learning rights in early childhood education, seeking to answer the following problem: How do the Experience Fields ensure/enable the child's learning and development rights in child education? The methodology, with a qualitative approach, was anchored in bibliographic productions and document analysis, especially in the National Common Curricular Base - (BNCC) and in the Guidelines for early childhood education. The dissertation is structured in five chapters, the first being the introduction and the last the conclusion. In the second chapter, some historical elements of the construction of the concept of childhood and the child as a social actor are reconstructed. The third chapter analyzes the BNCC from the point of view of the Fields of Experience as a basis for the curriculum construction for early childhood education. This chapter also reflects on the curricular organization from the perspective of the Fields of Experience and the rights of learning and development. In the fourth chapter, Dewey's concept of experience is deepened, as well as the potentialities and challenges for the organization of a curriculum by Fields of Experience as a guarantee of children's learning rights. The study sought in the literature the theoretical basis for analyzing the BNCC - Early Childhood Education - Educação Infantil (EI), as an educational policy, through content analysis of the Fields of Experience. For this, we started from the categories: childhood, experience and learning rights. The foundations of Agostinho (2014), Sarmiento (2004, 2008, 2011, 2013, 2015) and Marchi (2010) were used to found the concept of child as a social actor. To deepen the concept of experience, the works of Dewey (1959, 1976, 2002), Abbud (2011) and Aranha (2006) were used. The studies by Finco (2015), Barbosa (2009, 2014, 2015, 2016), Fochi (2015) and Oliveira (2017, 2018, 2019) collaborated for the interpretative approach to the Fields of Experience. With the analysis of the BNCC document for the stage of early childhood education, the survey highlights that the Fields of Experiences provide for the realization of rights (playing, knowing yourself, participating, expressing, exploring, living together) by the early childhood school when: a) the child participates in the construction of pedagogical projects; b) there is the understanding of the principle of experience that is in the relationships made through the concept of interaction, playfulness and continuity; c) there is continuous and quality training for professionals in early childhood education; e) there is teacher's intentionality. The survey showed that the BNCC-EI presents an orientation to the proposals of early childhood education that, conditioned to the understanding of childhood, experience

and a curriculum articulated with the potentialities of the school's daily life, can guarantee the rights of young children.

**Keywords:** Childhood, Early Childhood Education, Educational Policies, Fields of Experience, Rights of learning and development.



## LISTA DE ABREVIATURA

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SEB	Secretaria de Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A relação entre os Campos de experiência e os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC- EI (2017) .....	65
---	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
2. UM OLHAR PARA A INFÂNCIA.....	15
2.1 A infância e a trajetória histórica .....	15
2.2 Um olhar para a infância na contemporaneidade .....	19
2.3 Políticas Educacionais para a infância: um breve histórico .....	28
3. A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
3.1 Contextualização da BNCC-EI .....	35
3.2 BNCC: orientação para proposta pedagógica para a educação infantil .....	39
4. CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	47
4.1 Campos de Experiência em Dewey.....	47
4.2 As potencialidades e os desafios para a organização de um currículo por Campos de Experiência na garantia dos direitos de aprendizagem às crianças .....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	72
REFERÊNCIAS .....	77

## INTRODUÇÃO

Pensar em um currículo para a educação infantil por Campos de Experiência implica em considerar a criança como sujeito de direitos e respeitar suas experiências. As experiências que vivenciamos proporcionam condições de construir novas percepções e compreensões, contudo, quando se trata de experiência educativa, tem de possibilitar a construção de processos. Para Dewey “O processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (1959, p. 53) Na educação infantil, as interações e brincadeiras são parte importante do processo educativo, a criança é possuidora de aptidões que estão em desenvolvimento e a escola de educação infantil é um lugar que possibilita novos estímulos e experiências educativas.

Acreditando que esta pesquisa possibilitará construir novas compreensões sobre a infância e sobre a organização curricular para a educação infantil é apresentada a seguinte temática: Os Campos de Experiência da BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a educação infantil.

A etapa da educação infantil vem sendo pauta das Políticas Educacionais nas últimas décadas, sendo um dos assuntos mais frequentes a questão do acesso e da obrigatoriedade dos quatro anos. Os marcos legais da infância afirmam o direito à educação na primeira infância, no entanto, algumas vezes as metas estabelecidas nas Políticas Educacionais encontram barreiras para atingir seu objetivo, como é o caso da meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que trata da universalização do acesso a todas as crianças com idade de pré-escola, visto que, em nível global, 175 milhões de crianças estão sem acesso à educação infantil. Dados da UNICEF, no relatório global dedicado à educação infantil, destacam a falta de investimento nesta etapa na maioria dos governos em todo o mundo (2019), sendo que isto compromete significativamente a qualidade da educação nessa etapa. O relatório inclui ainda a falta de professores capacitados, principalmente em países de baixa e média renda. Devido aos aspectos de desigualdade e de falta de investimento para a educação, a UNICEF solicitou aos governos, que comprometam pelo menos 10% de seus orçamentos nacionais para ampliar a educação infantil, investir em professores e em padrões de qualidade (2019).

No Brasil, desde a aprovação do Plano Nacional da Educação de 2014-2024, as matrículas para a educação infantil aumentaram. No entanto, não foi possível atingir a meta

do PNE<sup>1</sup>, de universalizar o acesso à pré-escola até 2016. Conforme as pesquisas da UNICEF (2019), o Brasil declara que o índice das crianças com idade de creche (até três anos de idade) passou de 30,4%, em 2016, para 32,7%, em 2017. As crianças em idade de pré-escola (de quatro e cinco anos de idade), o índice passou de 90,2%, em 2016, para 91,7%, em 2017. Apesar do aumento de matrículas na educação infantil, esses avanços não são suficientes para atingir a meta do PNE de universalização do acesso à pré-escola e também não atingiu os 50% das crianças em idade de creche, conforme a meta 1 do referido plano. Embora não seja o objetivo deste estudo fazer uma análise da conjuntura de realidade de acesso à educação infantil, cabe ressaltar que as políticas educacionais estão confrontadas por tais situações complexas. Por mais que o PNE não deixe explícito o objetivo e a intencionalidade em relação aos direitos das crianças, entende-se que através do acesso à educação infantil com qualidade há possibilidades de garantia dos direitos das crianças no cotidiano da escola.

Desde o ensino médio, momento em que optei pela habilitação do Curso Normal, tiveram início as experiências em escolas de educação infantil e, a partir de então, me dedico a compreender a infância nesse contexto escolar. Na busca contínua de ampliação do conhecimento, de aperfeiçoamento, participei de cursos, palestras, formações relacionadas à infância. Através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)<sup>2</sup>, uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tive a oportunidade de cursar a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. No referido curso fui bolsista de iniciação científica e assim iniciei estudos e pesquisas relacionadas ao conceito de democracia, especialmente em autores como Boaventura de Sousa Santos (2002) e John Dewey (1959), que despertaram meu interesse sobre a educação democrática e as políticas educacionais. Durante o curso tive a oportunidade de conhecer a linha das Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU).

Com a participação em grupos de pesquisa, conheci outros autores, que colaboraram na compreensão de conceitos como democracia, políticas educacionais, infância, sociedade, gestão educacional, entre outros, conceitos que até então conhecia somente pela percepção do senso comum. Os grupos de pesquisa e a bolsa de iniciação científica alargaram

---

<sup>1</sup> Meta 1: “Universalizar, até 2016, a EI na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de EI em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (2014-2024).

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016) é uma ação do governo federal que visa fomentar a oferta de ensino superior para profissionais do magistério já atuantes nas redes públicas, sem formação específica na área.

caminhos, oportunizando a participação em eventos científicos, construções de trabalhos acadêmico-científicos que me motivaram a buscar o curso de mestrado em educação, na linha de Políticas Educacionais do PPGEduc, com o intuito de aperfeiçoar o conhecimento e também aprofundar a compreensão da nova política curricular a BNCC que estava adentrando às instituições educacionais.

Quando cursava o primeiro semestre do mestrado, minha filha caçula foi hospitalizada, com uma infecção importante que a medicina denomina como Sepsis. No período de vinte dias de internação, acompanhando-a percebi a realidade de outras tantas crianças naquele espaço, com diagnósticos diversos e também com diferentes tempos de hospitalização. Neste período a pedagoga hospitalar esteve no quarto na tentativa de oportunizar experiências pedagógicas para a minha filha e, com isso, percebi a importância de oportunizar experiências em um espaço lúdico para as crianças hospitalizadas. Após a alta minha filha ficou mais dois anos sem poder frequentar a escola devido às questões de saúde. Essa e outras situações me levaram a refletir sobre a pluralidade de infâncias e de experiências das crianças.

O que pretendo dizer com o relato dessa experiência é que meu olhar de pesquisadora reconhece a existência de diferentes infâncias. Considerar as particularidades e as especificidades da infância nas diferentes realidades e contextos é importante para se pensar em políticas educacionais voltadas à infância, bem como, o currículo para a educação infantil. As desigualdades sociais fazem parte da vida das crianças nas sociedades contemporâneas, assim como, são desiguais as formas de inclusão sociais das crianças. Muitas delas são abandonadas, não só no sentido atribuído por Ariès (2011), mas também no que ocorre dentro das próprias casas, devido às muitas demandas dos pais as crianças ficam à mercê das redes sociais ou de programas televisivos. Perceber as diferentes infâncias é importante para compreender as complexidades nas quais as crianças estão inseridas e envolvidas para, assim, construir e estabelecer parâmetros de um currículo que seja significativo.

Na condição de professora da rede municipal de educação de Passo Fundo, atuando na etapa da educação infantil, foi possível observar diferentes realidades de infâncias, diferentes concepções educacionais e organizações de propostas pedagógicas. Desde o início da minha trajetória como docente, observei que as organizações das propostas pedagógicas das unidades educacionais não seguiam efetivamente um parâmetro único como rede. A partir de 2009 esse nível de ensino contava com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI). O documento já destacava uma proposta respeitando os direitos das crianças, no entanto, assim como a maioria dos municípios

brasileiros (BRASIL/MEC/UFRS, 2009)<sup>3</sup>, as propostas pedagógicas baseavam-se em conteúdo, habilidades e áreas do conhecimento.

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ BRASIL, 2017) foram organizados momentos de estudos do documento durante os anos de 2018 e 2019. Percebi, então, dificuldades em compreender a educação pensada com base nos Campos de Experiência, que a BNCC apresentava para a reestruturação das propostas pedagógicas da educação infantil. As formações disponibilizadas pela rede não conseguiram suprir minhas angústias e indagações sobre a nova política e, assim, senti a necessidade de aprofundar a discussão e buscar elementos teóricos para compreender melhor as implicações do conceito de experiência e de Campos de Experiência que a BNCC faz referência, suas intencionalidades e implicações pedagógicas para a educação infantil.

Assim como o acesso à educação infantil é um direito da criança, como observamos no PNE, os direitos referentes a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança nesta etapa também são essenciais. A publicação da BNCC (BRASIL, 2017), implicou numa série de mudanças na organização e na compreensão de currículo para a educação infantil. Essa política considera como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, e visa através da organização curricular, que está estruturada em cinco Campos de Experiência<sup>4</sup>, assegurar os seis direitos<sup>5</sup> de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A partir desta abordagem de currículo para a etapa, surgem questionamentos que nos levaram a problemática desta pesquisa: Como os Campos de Experiência asseguram/possibilitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil?

Como objetivo geral da pesquisa pretende-se: Analisar as potencialidades/possibilidades dos Campos de Experiência na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil. Como objetivos específicos propõe-se: analisar alguns elementos históricos na construção da identidade da infância e da criança como ator social; analisar a BNCC do ponto de vista dos Campos de Experiência como base para a construção curricular para a educação infantil; refletir sobre a organização curricular na perspectiva dos Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil” (BRASIL/MEC/UFRS, 2009).

<sup>4</sup> Campos de experiência: Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, BNCC, 2017).

<sup>5</sup> Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, BNCC, 2017)

A metodologia da pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa ancorada na produção bibliográfica e documental, tendo a BNCC-EI (2017) como política educacional. A pesquisa buscou na literatura a fundamentação teórica para analisar o documento da política educacional, por meio da análise de conteúdo dos Campos de Experiência a partir da categoria: infância, experiência e direitos de aprendizagem. Far-se-á uma abordagem interpretativa das potencialidades de garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela perspectiva dos Campos de Experiência na educação infantil.

As referências básicas para aprofundar o conceito de experiência são as obras de Dewey: *Democracia e educação* (1959); *Experiência e educação* (1976); *A escola e a sociedade: a criança e o currículo* (2002). São usadas, também, as referências de outros autores como: Finco [et.al] (2015); Barbosa (2016); Fochi, (2015); Oliveira (2017, 2018); Sarmiento (2011).

A pesquisa está organizada em três capítulos, mais a introdução e as considerações finais. Deste modo, o segundo capítulo apresenta um breve resgate histórico sobre a infância, a fim de compreender a evolução desse conceito na construção da identidade infantil. De um modo geral, são abordadas as transformações ocorridas com uma infância que não tinha um lugar próprio na sociedade para a construção da criança como um sujeito de direitos. Destaca-se, ainda, a tendência contemporânea na ideia de criança como ator social, com as contribuições da sociologia da infância e, por fim, um breve histórico das Políticas Educacionais para a infância, através das legislações e os avanços referentes à concepção de infância no âmbito educacional.

No terceiro capítulo é feita uma contextualização da BNCC, alguns elementos da sua construção e as razões da escolha dos Campos de Experiência como base para a organização curricular na educação infantil. Através da análise do documento destacam-se os conceitos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, como também, a compreensão das implicações pedagógicas dos Campos de Experiência e dos direitos de aprendizagem na educação infantil. O quarto capítulo, ancorado principalmente em Dewey, faz uma reconstrução do conceito de experiência a fim de compreender melhor essa perspectiva na relação com o conceito de Campos de Experiência. Na sequência do capítulo buscou-se apresentar as implicações pedagógicas na construção de uma proposta pedagógica por Campos de Experiência, provocando o pensar na articulação entre os Campos de Experiência e os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC.

Em sua tessitura, as considerações finais retomam as principais discussões realizadas no decorrer do texto, com o intuito de responder a problemática elencada no início do



processo, apresenta-se algumas ações/vivências através dos Campos de Experiência a fim de viabilizar os direitos de aprendizagem das crianças no cotidiano da escola. Assim, reafirmo a importância em reestruturar e reorganizar a proposta pedagógica a partir da criança, em uma perspectiva de educação pela experiência.

## 2. UM OLHAR PARA A INFÂNCIA

Resgatar aspectos históricos significa pontuar elementos, que marcaram o modo de olhar a infância e a sua constituição de sujeito na sociedade, a partir do olhar do adulto. Em cada ambiente, cultura, olhar, tempo e contexto, são construídas experiências diferentes que refletem as variações da realidade da sociedade, em que a criança está inserida, que desencadeiam processos diferentes de conceber a infância.

A recente política educacional (BNCC/2017) desafia a escola de educação infantil, a olhar para a infância contemporânea considerando as especificidades da etapa. Frente à importância atribuída a BNCC-EI (2017) e diante dos desafios contemporâneos sobre a infância, o capítulo tem o intuito de compreender através da trajetória histórica, política e social a construção da identidade da infância, a fim de reconstruir o conceito de criança como ator social. Diante desse desafio este capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente buscará na trajetória histórica elementos para a construção da identidade da infância, em seguida, algumas considerações sobre a construção do conceito de infância contemporânea, a ideia de criança enquanto ator social, em especial pelo viés da sociologia da infância e, por fim, um breve histórico das Políticas Educacionais para a infância.

### 2.1 A infância e a trajetória histórica

Na antiguidade, a infância não era considerada uma fase da vida como atualmente a compreendemos, tampouco considerada como categoria social e histórica. Ariès, através de sua pesquisa histórica sobre a infância, foi pioneiro a demonstrá-la como uma construção social e histórica e não como um fato natural da sociedade. Segundo Bragagnolo (2004, p.15.) “A educação da infância tem sido marcada por uma história de avanços e contradições, decorrentes de um processo onde, no qual, geralmente, os problemas referentes a esta fase da vida foram individualizados ao invés de serem vistos no âmbito social”. Ao realizar um resgate histórico é possível perceber elementos, que contribuem para a compreensão das “transformações histórico-sociais e o olhar do adulto em relação a ela (a criança) que desencadearam processos de mudança no modo de conceber e se relacionar com a infância” (2004, p. 15). Cientes desse processo histórico da infância, um elemento que chama a atenção é o sentimento de abandono, que era presente na antiguidade como um costume aceito socialmente.

Nos contextos sociais em que Ariès (2011) apresenta seus estudos, prevalecia o abandono e bebês com alguma deficiência eram considerados defeituosos e não mereciam cuidados. Esta pesquisa quer destacar através da trajetória histórica, que existem elementos da educação na infância em meio à luta por condições de vida, como também compreender as transformações, os sentimentos e os elementos que constituem a infância, que contribuíram para visualizar a criança como ator social na atualidade.

Conforme Bragagnolo, “eram várias as causas de abandono de filhos de pessoas de qualquer classe social, fato que já era uma normalidade na época. Nesse meio havia quem lutasse contra esse tipo de conduta, mas raras eram as vozes que, condenando o abandono, eram ouvidas” (2004, p. 16). Tais práticas eram contínuas e, frequentemente, justificadas recorrendo à argumentação de condição social e econômica. A autora lembra que a partir do século XI a igreja desenvolve a ideia de assistência social, mas, diferentemente de hoje, a pobreza não era vista como um problema social, mas como privação de um bem. Esses fatores andavam lado a lado com a construção da identidade da criança.

Ainda, segundo Bragagnolo (2004), por volta do séc. XIII, surgem as “Rodas dos expostos”. Posteriormente essas rodas se espalham por diversos países, para que as famílias parassem de jogar os filhos nos rios, ou fazer ações para tirar a vida das crianças. O papa Inocêncio III, destinou um hospital para receber os “expostos”, ou seja, os bebês abandonados. Mesmo com essas intervenções, geralmente protagonizadas por movimentos religiosos, presume-se que “independentemente de estar em situação de abandono ou em melhores condições, é possível dizer que a educação da criança, durante muito tempo da história da humanidade, estava sob responsabilidade única da sua família” (BRAGAGNOLO, 2004, p. 17)

Assim que as crianças eram consideradas capazes de se alimentar sozinhas, em torno dos sete anos de idade, começavam a conviver intensamente com adultos. A infância não era tratada e/ou representada como uma fase própria, com características específicas, não havendo níveis intermediários de desenvolvimento, “depois de dispensar a ajuda das mães ou das amas, principalmente na Idade Média, misturavam-se com os adultos e integravam-se em tarefas que eram possíveis de serem feitas por elas” (BRAGAGNOLO, 2004, p. 17). Em seus relatos Ariés destaca a participação das crianças em festas, brincadeiras, atividades em que os adultos se faziam presentes, evidenciando que “partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes” (2011, p. 74).

Segundo Ariès até por volta do século XII, a criança era vista como um adulto em miniatura, ideia confirmada pelas artes medievais. O autor chama atenção para o modelo de criança que se apresentava na época: “não existem crianças caracterizadas por expressão particular, e sim homens de tamanho reduzidos” (2011, p. 18). Ainda, segundo Ariès, na sociedade medieval não havia um sentimento da infância como atualmente.

Desse modo a falta de sentimento da infância, nessa perspectiva, significa o não reconhecimento das crianças como sujeitos diferentes dos adultos, com características e necessidades próprias, ou seja, a consciência do que é singular da infância. Por isso eram tratadas como adultos em miniatura.

Nesta época histórica utilizava-se da arte para expressar a infância (ARIÈS, 2011, p. 100). No século XIV se desenvolve uma tendência a exprimir na arte, na iconografia e na religião, a personalidade das crianças em seu sentido poético. Ariès cita a evolução do retrato da criança, chamando atenção de modo particular ao traje dos meninos, e em especial das classes de camadas superiores da sociedade, “o traje tinha uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude em relação às crianças” (2011, p.100). Surge no século XVI, ainda, um sentimento denominado como “paparicação”.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, em sentimento que poderíamos chamar de paparicação. Originariamente, esse sentimento pertencerá às mulheres encarregadas de cuidar das crianças-mãe ou ama (ARIÈS, 2011, p.100).

De certa maneira essa concepção era contraditória numa realidade em que a criança era pouco considerada, e com tão pouca importância por seus sentimentos e por suas experiências, que logo foi criticado e superado passando de paparicadas a mal-educadas. Desta forma atingiu-se certo sentimento de repugnância. Assim, no século XVI apresenta-se um novo sentimento de caráter moral. Diferentemente do sentimento de paparicação que nasce no seio familiar, um novo sentimento a partir dos homens da lei, preocupados com a disciplina onde haviam se “tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusaram-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus, que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÈS, 2011, p. 105).

Na sequência, no século XVII, foram fundadas na França instituições denominadas “asilos”. Estas instituições organizaram um sistema popular primário, para atender as classes de crianças de maneira separada das de adultos. Assim as crianças começam a ganhar um

espaço específico para elas. Entretanto, este acesso das crianças ao sistema de ensino ainda era limitado às crianças com melhores condições econômicas (ARIÈS, 2011, p. 110). No Brasil, no mesmo século, chegam os Jesuítas com o intuito de catequizar as crianças e transformar a população nativa, num processo de aculturação, desconsiderando a cultura em que os povos indígenas já estavam inseridos. Para Bragagnolo (2004, p. 20), embora o acesso tenha sido limitado às crianças com melhores condições econômicas, essas mudanças, trouxeram contribuições para o campo educacional, mas foi com o desenvolvimento científico e a expansão do comércio que se possibilitaram novos olhares para a infância, com um caráter pedagógico.

Já no século XVIII, os princípios religiosos eram considerados importantes para a infância e observados, muitas vezes, em contraponto entre disciplina e carinho, demonstrando uma preocupação com a moral, com a questão intelectual, de modos e costumes, que as crianças deveriam desenvolver (ARIÈS, 2011, p. 95). Neste século foram elaboradas as primeiras políticas públicas sociais, marcando os avanços, principalmente no campo da assistência social, mas, ainda assim, bastante limitadas. As crianças ainda ficaram expostas e até certo ponto abandonadas, por um longo tempo, até que “no final do século XVIII, a filantropia foi assumindo a ação social estendendo-se até a Segunda Guerra Mundial, e o século XIX caracterizou-se pela luta contra a mortalidade infantil” (BRAGAGNOLO, 2004, p.20).

Assim, a infância começa a ganhar novos olhares de preocupação, não somente assistencial, mas também de caráter pedagógico e educativo, considerando importante a educação para o desenvolvimento social. Na Europa, em um contexto exponencial de industrialização, com efeitos bastante preocupantes no que tange aos menores resultou em abandono em massa de crianças entrando em ação a proposta de Robert Owen. Em 1816, ele abriu junto à sua fábrica têxtil de New Lanark, na Escócia, um instituto para os filhos de seus operários, atendendo também as classes infantis. Apesar do gesto parecer benevolente, ele estava mais preocupado com a empregabilidade das mães e sua consequente contribuição no aumento da produção, sendo um atendimento por piedade e não por direito (BRAGAGNOLO, 2004, p. 21).

É possível, desse modo, observar um percurso bastante sinuoso no decorrer da história no que se refere a composição de significado e da representação da infância, bem como, em sua simbologia. Significativamente é importante perceber como, de alguém pouco visto, a criança passa a ocupar um lugar social, ganha contornos e sentidos que vão se modificando, ganhando espaço e discussão.

Nesse sentido, Sarmiento analisa a relação da criança com a história, afirmando que “a criança ‘brinca com a história’, mas é a história que define as condições e as possibilidades em cada formação social e em cada momento concreto desse brincar, onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada” (2011, p. 583, grifo do autor). Continuando, o autor colabora com a reflexão afirmando que a “criança de hoje age sob formas e condições muito distintas do passado. A criança jogador-jogado estabelece as bases do seu ‘reino’ em condições sociais concretas, que herdou e são independentes de sua vontade” (SARMENTO, 2011, p. 583. Grifo do autor). Olhar a criança e sua constituição histórica e social, contribui para considerar a criança, como um sujeito pertencente a uma categoria sociológica que é a infância.

Considerando as transformações da sociedade, e a “reinvenção do ofício da criança”<sup>6</sup>, o próximo item discorrerá a partir da criança contemporânea como ator social do processo educativo, concebendo a escola “como um espaço institucional de pertença da criança, por excelência” (SARMENTO, 2011, p. 586).

## **2.2 Um olhar para a infância na contemporaneidade**

Refletir sobre a infância contemporânea significa sensibilizar o olhar, a relação e a interação que as crianças estabelecem com os diferentes elementos que integram suas vidas. A trajetória da infância provocou transformações no modo de olhar para essa categoria, passando de um ser passivo para um ser ativo, implicando em vários campos da vida da criança. Esta seção apresentará considerações sobre as modificações que redefiniram o lugar social da infância, considerando, em especial, as pesquisas no campo da sociologia da infância.

Do ponto de vista sociológico a criança é considerada um ser plural, “sujeitos de direitos, atores e protagonistas sociais que vivenciam suas infâncias heterogêneas em contextos e momentos históricos distintos” (CARVALHO; BROSTOLIN, 2017, p. 292). A sociologia da infância não se constitui como uma nova teoria, no entanto, assume um papel determinante para novos estudos das crianças, sinalizando novos lugares sociais.

Na antiguidade a imagem da criança foi construída através de um olhar adultocêntrico, de uma criança dependente do adulto, vulnerável, totalmente despossada de poder. Na contemporaneidade a infância toma um novo lugar, emerge uma nova imagem de criança,

---

<sup>6</sup> Esse termo é utilizado por Sarmiento (2011) no artigo: “A Reinvenção do ofício da criança e de aluno”.

agora vista como sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro da sociedade, um ser que ainda precisa de proteção do adulto, mas com o reconhecimento da participação em sua vida. Essas transformações são consideradas pelos estudiosos do campo da sociologia como “transição paradigmática” (SARMENTO, 2013, p. 37). Essa transformação ganhou força, segundo Sarmento, com a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU/1989), que produziu um documento reconhecido internacionalmente. A partir de então, a infância ganha um aliado na defesa de seus direitos. A Convenção é uma possibilidade para assegurar os direitos da infância, todavia, sozinha ela não tem o poder de transformação da realidade. Cabe a cada país fazer as legislações próprias e promover ações que assegurem tais direitos.

Na sociedade contemporânea a criança é reconhecida como sujeito de direitos, construtora de cultura. A participação da criança, nos processos de transformação da sociedade, demonstra as modificações que aconteceram sob o modo de olhar, atualmente, para a criança. Sarmento acredita que

A possibilidade de a criança se constituir como ator social e sujeito de cultura e de ter poder sobre si própria respeita a construção de cada criança, mas tal construção é politicamente configurada no sentido de que se estabelece no quadro das condições políticas e institucionais em que vivem as crianças (2013, p. 39).

Para Sarmento, a construção do conceito de criança como ator social depende de alguns elementos, tais como: contexto social que a criança vive e a condição econômica e social. Essa condição pode ser de vulnerabilidade, ou, por outro lado, pela influência digital ou o consumismo na infância, que tem um fator importante no contexto mundial. Outro ponto relevante que o autor aborda é o “individualismo” infantil, que tende a ocultar a classe da infância, assim como as questões da sociedade contemporânea de orientação ideológica e política neoliberal, que visam somente a competitividade e a “construção de si” (SARMENTO, 2013, p. 40-41). As famílias, especialmente de classes média e alta, buscam uma lógica competitiva para a formação e a construção da identidade de seus filhos, lógica que para o autor está na contramão da construção da cultura infantil.

O contexto educacional também se constitui como um elemento influenciador na construção da criança como ator social. O ambiente escolar se constitui como um lugar de interação, socialização, um lugar onde as crianças partilham e constroem experiências, através da brincadeira, da imaginação, da fantasia. A escola estabelece elementos influenciadores, na medida em que o ambiente escolar possibilita um olhar para a criança como sujeito participante do processo, considerando-a como sujeito de cultura própria.

A cultura infantil é interativa, é estar com o outro partilhando experiências e saberes. Sarmento (2004, p.22) considera a cultura como sistemas simbólicos em elaboração, e apresenta eixos constituidores da cultura infantil: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A criança estabelece as aprendizagens através das interações entre seus pares ou com os adultos. A interação é um meio privilegiado de aprendizagem da criança.

A ludicidade é uma forma de recriar através do mundo infantil. O brincar é um dos eixos mais importantes para a criança, pois ela vai criando conexões, vai se desafiando a experimentar o novo. Por meio do lúdico a criança organiza seu mundo infantil, vai construindo conceitos, criando significados, assim como a fantasia do real está na capacidade da criança experienciar o mundo da imaginação e da realidade. Portanto, é através da imaginação e da relação com a realidade que a criança vai construindo as compreensões sobre o cotidiano. O tempo da criança é diferente do tempo do adulto, visto que ela se dispõe, se necessário, a reiniciar, a criar novas possibilidades. A interação e as brincadeiras são eixos norteadores da BNCC-EI, que serão analisadas no próximo capítulo. Esses elementos constituem a cultura infantil, que também é considerada uma categoria geracional. Para Barbosa as culturas infantis

são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc. e são, permanentemente, recriadas pelas gerações mais novas. Elas caracterizam-se por estarem relacionadas aos contextos de vida cotidiana das crianças e têm como base elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que provém das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois, os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas. As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia (2014, p. 663).

Nessa citação podemos observar que as crianças, na construção da cultura, não consideram somente aspectos que já estão estabelecidos pela sociedade, mas elas participam e colaboram para a transformação da herança cultural que já está construída pelas gerações anteriores. A criança depende do adulto, mas ela consegue aproveitar as informações e transformá-las para a cultura própria dela.



A infância como uma categoria social, pode ser considerada relativamente independente, considerando a posição estrutural, entretanto, é condicionada às outras categorias geracionais, devido a condição de sobrevivência dos seus membros. Sarmiento conceitua a infância como “um grupo social, do tipo geracional, permanente. Este grupo é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos” (2011, p. 583).

Como atores sociais, as crianças e os adultos devem andar lado a lado, para dar condição de existência e também de organização de regras próprias como, por exemplo, do Estatuto da criança (BRASIL, 1990), da Convenção dos direitos das crianças (ONU, 1989), entre outros. A criança sozinha não tem condições de organizar legislações próprias para seu grupo social, por conseguinte os adultos têm um papel importante na vida das crianças, tanto no processo de construção de modelos apropriados para elas, como por exemplo as práticas de saudação aos mais velhos, a definição de horários e rotinas, os aspectos que envolvem a questão do consumismo, como também as questões de interações sociais, enfim, em tudo o que se relaciona às práticas cotidianas, quanto no exercício dos papéis de pais e de professores.

Segundo Sarmiento a criança, em contrapartida, contribui na vida do adulto:

As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares e institucionais e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua ação transforma os lugares em que (con) vivem com os adultos (2011, p. 585. Grifo do autor).

Essas interações, por mínimas que sejam, causam transformações significativas na sociedade em geral. A influência social, de certo modo, está ligada ao poder de classes dominantes que têm a intenção de denominar, inclusive as infâncias/criança. Conforme Sarmiento (2011, p. 585) essas práticas sociais de adultos e crianças excluem aquelas crianças que não se encaixam no padrão denominado pela classe dominante, como exemplo, as crianças moradoras de rua. Onde estão os direitos sociais básicos dessas crianças? Os grupos sociais dominantes, muitas vezes, tendem a organizar as relações de direito como se fossem para todos. Entretanto existem sujeitos que não se encaixam e, assim, são excluídas do grupo social.

Em relação a normatividade, Sarmiento e Marchi definem como “o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das

crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância” (2017, p. 953). Esse conjunto de representações das práticas, que caracterizam as relações das crianças com os adultos, foi construído ao longo da história, sendo que essas características, na sociedade contemporânea, sustentam-se em quatro eixos conforme Sarmiento (2011, p. 586): o primeiro é a institucionalização da escola pública, com a frequência obrigatória, que se constitui como um espaço institucional de pertença das crianças. O segundo eixo é a família, cujo tipo de constituição foi sendo, progressivamente, substituído por outras formas de agrupamento familiar, assumindo um modelo de vinculação e pertencimento afetivo da criança. O terceiro eixo consiste nos saberes institucionalizados em relação à criança, denominando de “criança normal”, por meio de pareceres médicos, psicológicos, pedagógicos e comportamentais. O quarto eixo se refere à definição implícita ou explícita das regras e do reconhecimento da criança com direitos, através das políticas públicas.

Esses elementos, segundo o autor, são pilares que contribuíram para construir o lugar social próprio da criança, representando a infância e estabelecendo o que o autor denomina de “ofício da criança”. Esse ofício determina “um conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe”, primeiramente era utilizada a nomenclatura de “ofício de aluno”, a qual considerava o papel social da criança como aprendiz. As mudanças sociais levaram a reconfiguração do conceito de “ofício da criança”, em virtude de vários aspectos relevantes da sociedade contemporânea, entre os quais, as mudanças de livre circulação em grandes cidades. Atualmente existe uma limitação na circulação em virtude da segurança e da grande movimentação que existem nas grandes cidades. Todavia, tal mudança não deve ser considerada como negativa, mas compreensível devido as mudanças normais de tempos e de sociedades cada vez mais abertas e cosmopolitas. Outros fatores de transformação, referem-se ao desenvolvimento físico, às relações com a alimentação, ao sedentarismo, ao acesso às tecnologias de informação e comunicação e ainda à “promoção de uma sociedade hiper-individualista” (SARMENTO, 2011, p. 588).

Considerando tais mudanças Sarmiento chama atenção para as transformações que também ocorrem na escola e na infância contemporânea. A invenção da escola pública confere um dos eixos de configuração da infância atual e assim a escola se constitui como o pilar de socialização das crianças:

Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objetivo de políticas públicas. A escola realizou a desprivatização das

crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da proteção parental (SARMENTO, 2011, p. 588).

Com a escola a criança assume a categoria social de cidadão, ou seja, a escola torna-se um lugar institucionalizado da socialização da criança. Para Marchi (2010), é importante ressaltar que “os conceitos de ‘ofício de criança’ e ‘ofício de aluno’ devem ser compreendidos [...] como construções sociais” (p.190. Grifos do autor). Assim, considerando a escola como um lugar de encontros, de vivências de regras, instrumentos e práticas pedagógicas, um lugar por excelência, da criança “lugar que ela deve exercer o “ofício” e comportar-se de acordo com a natureza de sua “identidade infantil” tal como está emana da definição socialmente dada à infância” (MARCHI, 2010, p. 190. Grifos da autora).

O conceito de “ofício da criança”, implica num movimento de construção da infância moderna e do comportamento infantil. Desempenhar o ofício próprio da infância não deve ser considerada uma tarefa simples, tendo em vista que cabe à criança, por vezes, realizar tarefas que elas não escolheram, ou das quais não compreendem o sentido, (MARCHI, 2010, p.192). O movimento da sociologia da infância caminha no sentido de reconhecer a criança como ator social e suas relações sociais, que a constituem, não de maneira isolada, mas reconhecendo a criança como produtora de sentido e com direito à palavra.

Nesse sentido, a contribuição de Agostinho é relevante uma vez que propõe “Ouvir a voz das crianças” (2014, p. 1129). Isso significa que a consolidação e a construção do espaço público de educação democrática e justa, a participação da criança nas discussões afirma a construção da sociedade, declarando os direitos sociais, contrapondo a exclusão, contribuindo para pensar uma educação inclusiva, visando a singularidade dos sujeitos que dela participam. Para a autora, acima referida, “o reconhecimento de que as crianças são atores sociais” (2014, p. 1130) é fundamental para compreendê-las como sujeitos produtores de conhecimentos e produtores de sentidos, entendendo que participação no mundo é ativa e constrói experiências.

Considerar a criança como sujeito é garantir que os adultos a escutem na construção das propostas pedagógicas, que “as crianças têm ‘voz’, porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos, a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las”. (AGOSTINHO, 2014, p. 1130.Grifo da autora). Ser capaz de ouvir e escutar pressupõe considerar valores democráticos e de justiça social. O elemento de participação da criança ou “voz” da criança pode-se compreender através de: “a concepção dialógica política busca manter em atenção os perigos de beneficiar os grupos ou pessoas com maiores privilégios” (2013, p. 231)

A autora sugere que o adulto que estiver fazendo a mediação, do processo de diálogo, tenha cautela com posicionamentos que direcionam conforme condições, ou preferências individuais, todavia, oportunize o acesso igual de comunicação a todas as crianças que estão envolvidas, lembrando da inclusão de crianças com deficiências visuais, auditivas, intelectuais, físicas. Todas têm o direito a ter a mesma oportunidade de expressar a opinião.

Agostinho acredita que “os modos próprios das crianças de expressarem encontram reconhecimento nessa ideia de democracia” (2013, p. 231). Afirma, ainda, que “a participação das crianças é questão fundamental para o diálogo e confronto com a diferença”. O ambiente escolar que considera a criança como participante do processo, passa a ser um espaço construtor, produtor de múltiplas formas de linguagem, abordagens, entendimentos e conexões, reconhecendo o direito às diferenças. A escola é um bom lugar para refletir e aprofundar aspectos norteadores da construção de espaços democráticos, a autora defende que

A oportunidade das crianças participarem têm que ser vista não só como um direito, mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia em seus processos de educação. Dessa forma, a contribuição de uma educação cidadã e democrática será relevante para a ampliação dos atores participantes na deliberação democrática e esta ampliação acarretará, por sua vez, uma maior diversidade cultural (AGOSTINHO, 2013, p. 232).

Pôde-se perceber na trajetória histórica que por séculos os adultos não consideraram a criança como ator social, não consideraram a fase da infância e não a visualizavam como sujeitos de direitos. Consideravam somente o adulto como um ser maduro e completo, ignorando a criança ou não respeitando-a como sujeito. Compreender e respeitar a criança e o seu lugar no mundo e na sociedade é, então, não só um avanço em termos de direitos, mas parte fundante do reconhecimento desses sujeitos nos processos democráticos.

As políticas de direito das crianças, segundo Agostinho, têm “ênfasis em os direitos de proteção e provisão, enquanto a participação não tem recebido atenção” (2013, p. 233), subestimando a capacidade das crianças de contribuir com a sociedade. Enfatiza que “alguns direitos devem ser compartilhados com os adultos, em forma de direitos humanos, alguns específicos para as crianças, sob a forma de direitos das crianças” (2013, p. 234). É importante compreender que a criança necessita aprofundar, participar cotidianamente para familiarizar-se com os princípios democráticos e assim compreendê-los e implementá-los em suas ações.

Na defesa dessa perspectiva, Agostinho aponta alguns caminhos para a pequena infância. Considera a necessidade de “lugares colaborativos capazes de muitos propósitos e projetos”, ou seja, oportunizar lugares que estejam crianças e adultos, “baseado em valores de participação, diálogo, confiança e escolha” (2013, p. 236). Reverbera, que as tomadas de decisões tenham conexões, que não sejam interrompidas por desejos individuais dos adultos. Para a autora, a participação das crianças em práticas pedagógicas deve levar em conta a observação e a interação entre o adulto e a criança, para que o intuito seja a experiência educativa e não a reprodução de modelos adultocêntricos.

É comum nas escolas de educação infantil registros de práticas pedagógicas como assembleias, votações em que todas as crianças têm de estar juntas e, ao mesmo tempo, guiadas pelo adulto, entre escolhas que nem sempre são as que as crianças desejam, entretanto, a autonomia e a participação da criança como ator social, é um processo de aprendizagem, no qual ela vai escolhendo, se posicionando e tomando decisões. A participação da criança na escola de educação infantil deve ser um espaço, onde ela possa contribuir e se sentir pertencente, do espaço que é constituído de sentido próprio para a infância.

A escola de educação infantil constitui-se como um espaço de participação democrática, a qual implica na participação do adulto que tenha o olhar voltado para a criança, que a considere parte do processo, e não apenas um sujeito que deve seguir as ordens, que não lhe produz sentido. Agostinho diz que “é necessário manter o equilíbrio na educação infantil entre a dependência e a competência das crianças pequenas, favorecendo a construção da autonomia em contextos de socialização” (2013, p. 238). O conceito de ator social, implica, portanto, na “capacidade dos adultos de as ouvir, de modo que cada uma sinta que sua experiência tem valor” (AGOSTINHO, 2013, p. 239).

É, portanto, a escola um espaço importante para esse sujeito, em vista que a criança está construindo-se em um mundo real, em movimento com outras crianças, outros adultos, experimentando, experienciando, tendo rupturas necessárias para o crescimento, estímulos diferentes, formas de solucionar problemas e padrões de referências. A criança sendo parte ativa e constante do processo de construção do conhecimento, precisa de possibilidades de realizar aprendizagens significativas. A construção de cada etapa, de cada fase, faz parte individual e histórica de cada criança, enfatizando que “aprende-se na vida e para a vida” (MIEIB, 2002, p. 45). Inúmeras são as vantagens da construção social da criança quando está inserida no ambiente escolar e, “nessa perspectiva, o processo ensino aprendizagem pode ser compreendido como um encontro entre sujeitos reais e não sujeitos ideais” (MIEIB, 2002, p.

45). Isso implica na busca da construção de uma identidade como um processo dinâmico e permanente.

O fato de a criança ter um Estatuto, de ter documentos e legislações que versem sobre seus direitos, não asseguram o direito de ser um ator social. Para que isso aconteça nas escolas de educação infantil o primeiro passo é a prática democrática, juntamente com a intencionalidade, fundamentada pela BNCC e o direcionamento. É necessário compreender a democracia como um fenômeno processual sendo criado pelos participantes, como algo vivido, corroborando e, por isso, a ideia de que a participação não é dada, mas sim um processo que envolve interação, expressão de ideias e pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações, enfim, é praticada na relação social (AGOSTINHO, 2014, p. 1136).

A democracia, nesse sentido, deve ser vivida e compreendida desde a infância, uma vez que “a opinião das crianças menores nos espaços educativos pode ser interpretada como uma força, especialmente, se estivermos à procura da *voz das crianças*, para tanto, temos de explorar alternativas aos modos de representação e participação” (AGOSTINHO, 2014, p.1136. Grifo da autora). Esta escuta deve ser atenta aos sentimentos, desejos e curiosidades das crianças, como também dos bebês, que não produzem a linguagem do adulto, mas também expressam à sua maneira própria e não podem ser desconsideradas na escola de educação infantil. Os adultos precisam estar atentos ao modo como conduzem a participação das crianças, posto que modelos de participação e cidadania frequentemente negligenciam as especificidades das crianças e, por vezes, os adultos na tentativa de fomentar a participação - parcial ou mal fomentada - acabam produzindo um efeito negativo e até mesmo a sensação de exclusão social.

O ponto essencial da democracia e da participação da criança, como ator social, é o diálogo, “a possibilidade de se expressar e de ser ouvido desempenha um papel crucial para as crianças” (AGOSTINHO, 2014, p. 1137). Isso ocorre de diferentes maneiras e está fundamentalmente articulado à interação social, através das brincadeiras, linguagem corporal, expressão facial, corporal, elementos reforçados pela BNCC. Crianças como atores sociais demonstram através de seus desenhos, pinturas, esculturas, danças, suas preferências de diversas maneiras. O adulto tem que estar atento para poder compreender e colaborar com o processo de desenvolvimento de construção da identidade desse sujeito. Todo esse processo de diálogo requer sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento para que sejam travados e entendidos os diversos canais de comunicação, com atenção ao compartilhamento do poder, reconhecimento a interdependência que une crianças e adultos para a construção do bem comum, promovendo a democracia e a cidadania (AGOSTINHO, 2014, p. 1137).

Ao sentirem confiança e autonomia as crianças vão aprendendo a expressar o mundo de maneira própria, os seus pontos de vistas e opiniões podem ser mais confiantes, mais democráticos e participativos ao conseguirem visibilizar suas capacidades. Em um ambiente onde se encontram diferentes sujeitos com diferentes capitais culturais, sociais e econômicos, onde, esse sujeito compreende que sua opinião é tão importante quanto à opinião do outro, o sentimento de pertencimento é fortalecido e colabora para a construção de espaços educativos mais democráticos.

Assim como a sociologia contribui para a compreensão da criança contemporânea e seu lugar na sociedade, as políticas educacionais colaboram com a visão da criança enquanto sujeito de direitos.

A próxima seção tem a pretensão de identificar os avanços no âmbito legal, no que se refere à valorização da infância e da identidade da educação infantil, através das políticas educacionais que antecedem a BNCC.

### **2.3 Políticas Educacionais para a infância: um breve histórico**

A construção histórica da infância nos mostra uma trajetória que, lentamente, colocou as crianças em um lugar de valorização nos últimos séculos, mas foi nas últimas décadas que movimentos a favor da infância e de sua educação intensificaram a produção de documentos orientando uma educação para a infância e respeitando os direitos das crianças e suas especificidades. Desse modo, as políticas educacionais e as pesquisas sobre a infância tiveram um papel central na construção da identidade da Educação Infantil, bem como na construção de parâmetros e diretrizes em defesa dos direitos da infância. A intenção nesse momento é observar as transformações em relação à concepção da infância através das políticas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco da redemocratização do país. Reconhece a educação como direito fundamental, compartilhado entre Estado, família e sociedade e diz, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998). Com isso, tanto a família, quanto a sociedade e o Estado são responsáveis em assegurar uma educação que proporcione um pleno desenvolvimento da criança afirmando o direito à educação. A Constituição ainda deixa claro o direito da criança à educação em instituições próprias que atendam às suas especificidades, conforme artigo

208, inciso IV, quando trata do “atendimento em creches e pré-escolas” embora, ainda, neste momento inicial quando da elaboração da Constituição, a educação infantil não se encontrasse de fato obrigatória por lei.

É importante destacar que, no âmbito internacional, no ano de 1989, a Assembleia Geral da Organizações nas Nações Unidas (ONU) realiza a Convenção sobre os direitos das crianças.<sup>7</sup> Este documento é o instrumento de direitos humanos, fundamental, voltado à infância. Ele foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificou a Convenção e o Brasil ratificou essa Convenção em 24 de setembro de 1990.

Meses antes da ratificação da Convenção no Brasil, foi aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) documento este que é um dos marcos da legislação referente à infância. Ele fortalece a rede de apoio e proteção à infância e apresenta um conjunto de direitos e deveres referentes à criança<sup>8</sup> e ao adolescente, dentre os direitos está o acesso e à permanência na escola, bem como, o acesso à escola pública e gratuita.

No período em que a versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica-LDB de 1996 estava em fase de discussão e tentativa de homologação, o Ministério da Educação (MEC) monta uma comissão para organizar e pensar propostas e diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil (1994). Com esse documento o MEC reafirma a importância da etapa da educação infantil. “O Ministério traduz, assim, a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida” (BRASIL, 1994, p. 7). Esse documento contribuiu para essa etapa de educação, apresentando concepções importantes para a construção da identidade da educação infantil. A Política Nacional de Educação Infantil (1994) concebe a criança como

Um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um "vir a ser". Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio (BRASIL, MEC, 1994, p. 15).

---

<sup>7</sup> Mais informações sobre este documento da ONU, acesse em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

<sup>8</sup> Conforme o ECA “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, art. 2º).



Ainda, o documento em questão reconhece que a criança é um sujeito social e histórico, que está inserida em uma sociedade, em uma determinada cultura e em um determinado momento histórico. A Política Nacional de Educação Infantil tem como objetivo

Expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos. Fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil definida neste documento. Promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (1995, p. 21)

Neste período histórico a educação infantil ainda não era legalmente obrigatória, como também não existiam documentos legais com as definições necessárias para o atendimento em escolas de educação Infantil. Apenas a CF (1988) afirmava a necessidade de ter “creches e pré-escolas”. O MEC, através da Coordenação geral da Educação Infantil (COEDI), produz um documento orientador, com o título “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995).

Esse documento surgiu a partir da pesquisa de Campos e Rosemberg, e após foi discutido e organizado por especialistas da área, juntamente com a COEDI, que finalizou com a seguinte organização: primeiramente apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, no que se refere às práticas concretas adotadas no trabalho com crianças. No segundo momento apresenta critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (1995, p. 7). O documento focaliza no atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, considerando que na época grande parte das crianças permaneciam em tempo integral na escola.

Em 1996 foi aprovada a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB. Documento este, que se torna um marco legal para a educação nacional, com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica escolar, assim especificada: “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Além disso, estabelece as exigências para as etapas da educação básica, competências e diretrizes, afim de assegurar conteúdos mínimos para todas as crianças e estudantes de todo o território nacional, como determina o artigo 8º, inciso IV da LDB:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino

médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Pode-se observar, também, a importância de uma base nacional comum, assim como uma parte diversificada regional, na qual se enquadra o documento curricular de cada estado e o documento orientador do território, organizado pelos municípios, conforme artigo 26 da LDB:

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 (BRASIL, MEC, 1996. Grifos meus).

Percebe-se que com a LDB ocorreram avanços em relação à educação da primeira infância no âmbito das Políticas Educacionais, entretanto, questões em relação à educação infantil ainda necessitavam aprofundamentos de concepções relativas à infância.

No ano de 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento levantou discussões referentes à proposta por áreas do conhecimento, nos moldes do ensino fundamental,

Trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil, de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável (CERISARA, 2003, p.28).

Logo após foi homologada a versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB nº 1 de abril de 1999), documento que norteia as propostas pedagógicas referentes à educação infantil, os princípios éticos, políticos e estéticos, além de reconhecer as crianças como

Seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL/CEB 1999, p. 12).

Nessa versão das DCNEI (1999), a organização pedagógica era pensada por áreas do conhecimento. No mesmo ano, acontece a institucionalização do trabalho do grupo do

Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil- MIEIB<sup>9</sup>, os Fóruns da educação infantil, têm um papel muito importante na discussão sobre a construção da identidade da infância e da etapa da educação infantil.

Seguindo, cronologicamente, damos um salto para o ano de 2006, ano de lançamento do documento Parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil. O documento aborda a importância do ambiente, do espaço e das cores para a educação com crianças e considera o professor com um papel relevante nesta questão:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo (BRASIL, MEC, 2006, p.7)

Nesse mesmo ano em que foi publicado o documento referente a infraestrutura e a preocupação com os espaços, o MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a COEDI apresentou o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), volumes 1 e 2, com objetivo de “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (2006, p. 8). O documento apresenta, no volume 1, indicativos da importância de uma base nacional para todas as etapas da educação básica:

Pretende-se, por meio deste documento, delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum (BRASIL/MEC/COEDI, 2006, p. 9).

---

<sup>9</sup> O MIEIB caracteriza-se por ser uma organização autônoma, de caráter interinstitucional e suprapartidário, comprometida com a educação infantil. Composto por vinte e seis Fóruns estaduais, e um distrital, “O MIEIB tem se configurado como estratégia prioritária para professores, pesquisadores, profissionais e militantes da educação infantil possam desenvolver uma ação transformadora frente às contradições do mundo social” (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002, p. 16). A meta do MIEIB é “consolidar e respeitar as conquistas legais advindas desde 1988, com o fortalecimento constitucional da *criança como sujeito de direitos*” (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002, p. 8 grifos do autor). Com o movimento do MIEIB começaram os debates para a organização das demandas conforme as regiões, bem como, fazer articulações entre os fóruns de educação infantil, já constituídos, fortalecendo os já existentes e impulsionando a criação e viabilização de novos fóruns, nos estados onde ainda não existiam, articulando ações e potencializando encaminhamentos. “Apesar de articulados entre si e norteados pelos mesmos princípios básicos, há autonomia dos fóruns estaduais e /ou regionais em relação ao MIEIB. Esse tem administração e coordenação locais, definindo seu próprio funcionamento” (MIEIB, 2002, p. 199). Juntamente com o MIEIB foi criado o grupo GT7 da ANPED: “Educação da criança de 0 a 6 anos”. Esse GT sempre colaborou com as discussões e no que diz respeito às legislações e aos direitos das crianças.

Os Parâmetros para a educação infantil consideram relevante que em momentos históricos, inclusive momentos de lançamento de Políticas Educacionais, fossem também momentos para rever concepções ligadas à infância e à pedagogia da educação infantil. É importante observar a qualidade do atendimento da educação infantil, considerando os parâmetros e indicativos de qualidade para a etapa. Destaca-se a concepção de criança que o documento apresenta em seu volume 1:

A criança é um ser humano único completo, e ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem as características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão permanentemente em transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas [...] O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto psicológico, pois um depende do outro (BRASIL/MEC/COEDI, 2006, p. 14).

O documento compreende que a criança depende do adulto para a sua sobrevivência, que, embora dependente, é considerada como um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. No que diz respeito às interações sociais os Parâmetros para a educação infantil, ressaltam que a diversidade de parceiros e experiências potencializam o desenvolvimento infantil. Esta afirmativa abrange todas as crianças independente de sua origem social, gênero, etnia ou credo.

Neste momento da trajetória histórica das políticas educacionais voltadas para a infância, podemos observar que a educação infantil obteve avanços, entretanto, para que os direitos conquistados até então sejam traduzidos significativamente para as crianças, deveriam ser considerados indicativos de qualidade. Neste viés, três anos após a publicação dos Parâmetros para a educação infantil, o MEC, SEB, Fundação Orsa, Undime e Unicef, organizaram o documento intitulado: Os Indicadores da qualidade na educação infantil (BRASIL/MEC, 2009). O objetivo era contribuir com as instituições no sentido de encontrarem caminhos de práticas educativas que respeitassem os direitos fundamentais das crianças e colaborassem para a construção de uma sociedade mais democrática.

No mesmo ano foi homologado um documento importante, que se tornou referência para a educação infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, versão de 2009 (Parecer CNE/CEB, 20/2009). Elas trazem aspectos relevantes para a construção de um currículo para a educação infantil. Essas Diretrizes destacam elementos da concepção de currículo para as crianças e tal importância é percebida uma vez que foi um documento inspirador para a posterior elaboração da BNCC. As DCNEI (BRASIL, 2009), apresentam

um currículo para a educação infantil “concebido como o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (2009, p. 85).

As DCNEI definem a criança como

Centro do planejamento curricular, é o sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2010, p. 86).

Esse documento é uma marca histórica para a educação infantil. Traz um novo olhar para o currículo desta etapa de educação, o qual tem objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas. Propondo a organização por eixos de interações e brincadeiras, traz o cuidar e o educar de forma indissociáveis. As DCNEI demonstram um avanço em relação à legislação anterior por colocar a criança como centro.

Outro ponto relevante das DCNEI (2009) diz respeito à necessidade das instituições conhecerem as culturas plurais dos lugares, chamando atenção para as infâncias e suas diversidades culturais, remetendo à emergência de propostas pedagógicas para as instituições em territórios não-urbanos respeitando as suas identidades (BRASIL, 2009).

Após as DCNEI (2009) serem homologadas, em 2013 a Lei 12.796, no artigo 6º, legaliza a obrigatoriedade da família como responsável em matricular a criança ao completar quatro anos de idade na escola de educação infantil. A LDB já reconhecia em seu artigo 29 a educação infantil como primeira etapa da educação básica, entretanto, com essa lei fica legalmente a obrigatoriedade da matrícula para a etapa da pré-escola.

Através dessa breve trajetória das políticas educacionais para a infância é possível observar que os desejos por uma unidade curricular em nível nacional já vêm desde a década de 1980. A homologação da BNCC-EI, em 2017, apresenta uma proposta para a educação infantil, tendo como referência as DCNEIS. O próximo capítulo versará sobre esta recente política para educação básica, a BNCC, tendo como foco a etapa da educação infantil e a organização curricular por Campos de Experiência.

### **3. A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

O processo de construção do documento da BNCC iniciou ainda em 2010, através de seminários, debates, consultas populares, consultas com especialistas nacionais e internacionais. Após esse movimento o documento foi homologado pela Resolução CNE/CP nº2 de 22 de dezembro de 2017, ficando o ensino médio de fora nesta versão, e incluído em 2018. A presente pesquisa irá se deter ao documento referente à primeira etapa da educação básica, a educação infantil, com base nas concepções e referências consideradas na terceira e última versão. Este capítulo tem a intenção de analisar a recente política curricular que orientará a construção das propostas pedagógicas, de todas as unidades educativas do país, para a educação infantil. Primeiramente irá contextualizar a construção da BNCC-EI e, num segundo momento, apresentará a estruturação curricular da Educação Infantil conforme proposto na BNCC (2017).

#### **3.1 Contextualização da BNCC-EI**

As discussões em relação à construção da BNCC envolvem sujeitos, movimentos sociais, embates políticos, conceitos e concepções. Tais pontos são fundamentais para compreender as divergências e os posicionamentos que as propostas tiveram durante o processo de construção e tentar compreender a identidade curricular que estava sendo construída pelo Ministério da Educação e pela equipe que estava na elaboração da primeira e na segunda versão.

Os movimentos em prol da estruturação de uma Base nacional comum iniciaram, em 2009, com o “Programa Currículo em Movimento”, que serviu de sustentação para a construção de um documento preliminar: “As novas Diretrizes Curriculares e o direito à Aprendizagem e desenvolvimento: a base nacional”. A partir disso foi organizada uma equipe, com especialistas de cada área da educação básica, que trabalhou e produziu a primeira versão da BNCC em 2015.

Ainda em 2015 o MEC inicia novos estudos para a preparação de um documento sobre a BNCC. Os especialistas da área da educação infantil Maria Carmem Barbosa, Zilma de Oliveira, Paulo Fochi e Silvia Cruz, formaram a equipe que elaborou a primeira versão e segunda versão da BNCC para a educação infantil. No documento preliminar da segunda versão da BNCC havia uma proposta por áreas do conhecimento, por componentes curriculares e também por séries que compõem a educação básica. Entretanto, a etapa da

educação infantil se diferencia por sua estrutura específica com a proposta de “campos de experiência”, firmada nas propostas curriculares das DCNEI (2009).

Na segunda versão já apresentava a organização por campos de experiência, “para estabelecer uma interlocução entre o direito da criança a constituir diferentes aprendizagens e o acesso aos conhecimentos já sistematizados, a base curricular para a educação infantil é organizada por campos de experiência” (BRASIL, 2016). Para a etapa da educação infantil a BNCC (2016) apresenta uma concepção de educação e de aluno diferentemente das demais etapas da educação básica. Na educação infantil considera-se a nomenclatura criança não sendo utilizado o termo aluno. Utilizar a nomenclatura criança, demonstra o respeito pela especificidade da criança, considerando-a em todos os seus aspectos, bem como a concepção de educação e sua função nessa etapa. Na visão de Campos e Barbosa “o documento da BNCC para a educação infantil é mais 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 de educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado” (2015, p. 360).

Na terceira versão participaram outras entidades no processo de elaboração do documento e organizações privadas como o Movimento pela Base<sup>10</sup> e o Todos pela Educação.<sup>11</sup> Durante este processo aconteceu um fato marcante no país que foi o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Após o impeachment o movimento que vinha sendo construído foi drasticamente modificado, desenhando uma nova configuração no MEC e, conseqüentemente, no CNE, com a nomeação de novos conselheiros pelo presidente Temer e a destituição de grande parte dos conselheiros existentes.

O movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) teve uma importante participação nas audiências públicas que aconteceram no ano de 2017, a fim de defender a identidade da etapa. Foi organizado um movimento em defesa da infância e da educação infantil. Com a representação do MIEIB e de especialistas da área nas audiências públicas da BNCC, foi possível preservar pontos essenciais e manter a proposta das versões anteriores. As mobilizações nacionais em prol da etapa conseguiram diminuir as perdas para

---

<sup>10</sup> O Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O movimento pela base é composto por membros de organizações privadas como Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Ayrton Senna, entre outros profissionais ligados à educação (ABRAMOWICZ, 2016, P. 47).

<sup>11</sup> O movimento Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Tem como mantenedora a fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Natura.

a etapa na terceira versão. A BNCC legitima a luta por reconhecimento e por uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Em 22 de dezembro de 2017 foi aprovada pelo CNE, conforme Resolução CNE/CP nº 2/2017, a terceira versão da BNCC, ficando o ensino médio de fora. Conforme o próprio documento traz em seu texto introdutório a BNCC, é um “referencial nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Integra as políticas educacionais curriculares da educação básica e foi construída para ajudar na superação da fragmentação das políticas educacionais, com o intuito de fortalecer e estreitar os laços entre o governo federal, os estados e municípios.

Com a pretensão de ser um instrumento para a organização curricular das escolas, tanto em nível público como privado, uma de suas premissas é um currículo que garanta que “ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar [...], no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8). A BNCC-EI de 2017 reafirma os princípios das DCNEI de 2009 para a educação infantil, respeitando os três princípios: éticos, políticos e estéticos, bem como os seis direitos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, sistematizados a partir da concepção de Campos de Experiência. Para Campos e Barbosa (2015, p. 360) essa perspectiva que o documento da BNCC apresenta para a etapa da educação infantil é um desafio para a área, sendo um momento para refletir sobre as diferentes infâncias, de constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica e de afirmar a importância do trabalho docente com formação específica.

A BNCC (2017) pode ser considerada como uma direção na trajetória da educação, sendo de caráter normativo, com a finalidade de assegurar as aprendizagens essenciais, “para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16). Como documento orientador, apresenta caminhos para os sistemas, redes e unidades educacionais possam reformular suas propostas pedagógicas, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para alcançar tais objetivos a BNCC propõe o desafio do “regime de colaboração” (2017, p. 20)

Com a homologação da BNCC as redes de ensino e as escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando assim do plano normativo propositivo, para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e sua dinâmica (BNCC, 2017, p. 20)



Neste conjunto de decisões a equidade e a qualidade devem determinar a parte comum da proposta pedagógica. A BNCC também considera importante observar a parte diversificada tendo que levar em conta as especificidades, particularidades e demandas de cada região e/ou das comunidades e territórios. A parte diversificada diz respeito também ao olhar para a criança, observando a realidade em que esta criança convive, se é uma criança da periferia, se tem condições econômicas, como é a cultura familiar, quais as condições de moradia. O contexto familiar é fundamental na vida cotidiana da criança, assim como as realidades dessa comunidade, olhando para a criança e suas especificidades a unidade educativa construirá, portanto, sua proposta pedagógica considerando as características específicas da comunidade a qual pertence, seguindo o critério de diversidade da BNCC.

É correto dizer que a BNCC é uma política da educação básica. Importante é ter clareza de que as etapas estão fundamentadas em concepções e princípios diferentes, visto que a etapa da educação infantil tem o foco na experiência, considerando a criança como centro do processo pedagógico, enquanto a etapa do ensino fundamental tem o foco no conteúdo. A educação infantil tem características próprias da etapa e sua construção foi pensada para assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A BNCC-EI ancorada nas DCNEI, reafirma a concepção de um currículo que tem de considerar valores sociais e democráticos, “valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidade sociais e culturais” (BRASIL, 2009, p. 27). Além disso, precisa considerar

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 85).

O currículo, com base nessa concepção, não é algo estático e sim um projeto que, conforme diz Sacristán, “é construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios é uma realização dos mesmos” (2000, p. 16). O currículo é conectado entre os documentos legais norteadores e a prática. Ele mantém um diálogo entre as políticas educacionais e a comunidade escolar e “se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros

determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Sob a ótica da BNCC-EI a infância é tempo importante na construção de aspectos do desenvolvimento de “uma criança que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 38). Considerando essa criança a BNCC-EI, apresenta uma orientação para a proposta pedagógica da etapa que, conforme o documento, se constitui como “um arranjo curricular” (BRASIL, 2017, p. 40).

Considerando a importância dos Campos de Experiência na BNCC-EI, o próximo item analisa os elementos que constituem tal proposta.

### **3.2 BNCC: orientação para proposta pedagógica para a educação infantil**

Pensar uma base curricular para a educação Infantil exige considerar vários elementos, tais como: espaço, tempo, planejamento, profissionais, formação. As questões culturais e sociais implicam em espaços para compartilhar vivências sociais e pessoais, diferentemente de conhecimentos sistematizados por áreas ou disciplinas (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 187). Para Campos e Barbosa (2015) as práticas cotidianas da educação infantil ainda são sistematizadas mais com base numa concepção próxima do ensino escolarizante do que na lógica indicada nas DCNEI de 2009.

A ideia da equipe<sup>12</sup> que colaborou na construção do projeto da BNCC, da primeira e segunda versão, primeiramente era de “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, p. 359). Considera-se que a BNCC-EI (2017) ratifica as DCNEI (2009) e consegue definir, de modo mais propositivo, a organização curricular considerando e reconhecendo a criança como sujeito que tem modos próprios de agir, sentir e pensar.

Finco e Barbosa, também colaboram na reflexão sobre a proposta curricular por Campos de Experiência da BNCC (2017) para a etapa da Educação infantil. Para as autoras, no Brasil, seria necessária uma abordagem que reconheça a importância da criança na participação do processo educativo, possibilitando experiências e a socialização entre professor/as, as crianças e as famílias. Nesse sentido as autoras acreditam que

---

<sup>12</sup> Sendo composta por Rita Coelho, Maria Carmem Barbosa, Silvia Cruz, Zilma de Oliveira e Paulo Fochi

Cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indague a si mesmas e para que construam questões relevantes (FINCO; BARBOSA, 2015, p. 11).

Nesta perspectiva de educação, as crianças não têm respostas prontas. A escola é vista como um espaço, onde se criam condições para que experiências múltiplas aconteçam, proporcionem arranjos curriculares organizados com brincadeiras, com observações e interações, juntamente com a rotina da escola, e, ainda, que essas imersões culturais das crianças nas práticas sociais e culturais sejam pensadas intencionalmente como práticas pedagógicas planejadas com as crianças no centro do processo. Essa intencionalidade acontece quando a escuta da criança é parte do processo, isto é, afirmar a participação da criança no currículo é reconhecê-la como ator social. Esse ponto é essencial para a construção de um currículo que pense a criança como centro.

Para Campos (2017, p.8), pensar o currículo para crianças pequenas, no Brasil, não é um assunto fácil: “Em primeiro lugar nem todos concordam com a ideia de que a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas deva seguir um currículo”, posição essa mais predominante quanto menor a idade. O temor da “escolarização” pode levar a educação infantil a uma prática próxima dos ambientes domésticos (CAMPOS, 2017, p. 8). Numa pesquisa realizada sobre propostas curriculares das escolas de educação infantil no Brasil entre 1996 e 2009, Campos mostra que, predominantemente, as propostas curriculares são baseadas em “conteúdos, habilidades e comportamentos considerados necessários para a escolaridade futura da criança, geralmente com foco na alfabetização” (2017, p. 8). A BNCC-EI, propõe modificar essa realidade.

As DCNEI (2009) concebem a organização curricular da educação infantil com a possibilidade de estrutura-la em “eixos, centros, campos ou módulos de experiência que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz”. (BRASIL, 2009, p.95). Essa proposição tem como pressuposto a criança como

Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL/MEC/DCNEI, 2009, p. 18)

Ancorada numa concepção de criança como sujeito de direitos está a possibilidade de organização curricular por campos, conforme Oliveira a equipe de especialistas que estava

trabalhando na construção da primeira e da segunda versões da BNCC propunham “o arranjo curricular em Campos de Experiência, ancorada nas DCNEI” (2017, p. 9). Com base nos cinco Campos de Experiência a intenção da equipe era de incluir os grandes temas trabalhados na etapa e garantir a “especificidade ao trabalho pedagógico na educação infantil” (OLIVEIRA, 2017, p. 3), sem a ideia de disciplinas presente nas outras etapas.

Ainda, conforme Oliveira, essa perspectiva de currículo está ancorada na proposta dos “Campos de Experiência já adotados em relação à Educação Infantil por países como Nova Zelândia, Itália e Espanha”. Assim, a equipe decide por estruturar os campos sucintos e com significativos direitos, a partir de debates que ocorriam na área da educação infantil. Dessa forma foram definidos, também, os “objetivos que descrevem a realização pelas crianças de práticas efetivas nos campos de experiências e detalhados para três grupos etários” (2017, p.3).

Assim, com base nas DCNEI (2009), as interações e as brincadeiras compõem o eixo estruturante das propostas pedagógicas, com a intenção de assegurar às crianças os seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Tais direitos visam

Assegurar na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL/MEC/DCNEI, 2017, p. 37).

Considerando os princípios ético, estético e político os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados na BNCC-EI apoiam e orientam os projetos pedagógicos, a fim de mediar as aprendizagens significativas. São direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

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

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

*PARTICIPAR*: ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes,

desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimento, decidindo e se posicionando.

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

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

*CONHECER-SE* e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38)

Considerando os eixos estruturantes e os direitos da criança a BNCC-EI aponta para uma organização curricular baseada nos Campos de Experiência, ou seja, “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Os cinco campos têm de considerar os saberes e conhecimentos, assim como os direitos gerais que devem ser retomados em cada campo.

*EU, O OUTRO E NÓS*: este campo tem o foco na construção da identidade da criança, através das práticas sociais e da interação, conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar) constroem percepções e questionamentos sobre si e os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais, ampliando o modo de perceber a si mesma e ao outro, valorizando a sua identidade, respeitando os outros e reconhecendo as diferenças que nos constituem como seres humanos.

*CORPO, GESTOS E MOVIMENTO*: Com o corpo, por meio de sentimentos, gestos, movimentos, expressam diversas linguagens, é com o corpo que a criança explora o mundo, e seu corpo é partícipe, privilegiado das práticas, através da música, dança, teatro, brincadeiras as crianças conhecem e reconhecem as sensações de seu corpo, identificando suas potencialidades e seus limites.

*TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS*: Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais, universais, possibilita à criança, por meio de experiências diversificadas vivenciar diversas formas de expressão e linguagem. Este campo tem a intenção de proporcionar experiências para as crianças, que possibilite a expressão das

variadas linguagens, incentivando a autoria coletiva e individual, desenvolvendo o senso estético e crítico, o conhecimento de si mesma e de outras realidades.

*ESCUUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO:* Desde os primeiros dias de vida a criança se expressa por diferentes linguagens específicas de sua natureza, sendo que as primeiras formas de interação dos bebês são com o corpo. Este campo considera que as crianças ampliam e enriquecem o seu vocabulário, progressivamente, sendo importante a promoção de experiências diversas nas quais a criança tenha possibilidade de expressar e participar da cultura oral, assim como o pensamento e a imaginação.

*ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES E TRANSFORMAÇÕES:* Este campo tem o foco na promoção de experiências nas quais as crianças possam fazer manipulações, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar informações para a resposta às suas curiosidades e indagações. Essas experiências oportunizam conhecimento matemático, o contato com fenômenos naturais, oportuniza para a criança a ampliação de seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural (BRASIL, 2017, p. 40-43).

E assim os Campos de Experiências, tem de criar situações de vivências dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a fim de garantir às crianças tais direitos. A BNCC-EI apresenta os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento reconhecendo as especificidades de cada faixa etária:

Que correspondem, aproximadamente às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, [...], todavia esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 44).

Os direitos, os Campos de Experiência e os objetivos são elementos que servem de instrumento para o profissional da educação infantil se reportar em cada momento que for realizar seu planejamento, verificando se as atividades, os projetos a serem executados irão preservar os direitos das crianças, não de maneira engessada, mas de maneira lúdica para que as crianças possam compreender que, através da escola, elas têm direitos assegurados. São sujeitos que têm direitos de brincar, de expressar, participar, explorar, de conhecer-se e conviver com seus pares e com outros adultos. Assim, a escola poderá ser um lugar para experimentar e conhecer esses direitos. A BNCC apresenta uma proposta curricular com um olhar focado na criança. A concepção de criança que ela apresenta reafirma a perspectiva de ator social, ou seja, uma criança

Ativa, capaz, com direitos e desejos, sujeito que observa, questiona, levanta hipóteses, constrói e se apropria de conhecimentos por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social convoca a refletir e a modificar as formas tradicionais de planejar e desenvolver as práticas pedagógicas (BRASIL, 2017, p. 79).

Essa concepção de criança tem de orientar a construção da proposta pedagógica. O foco da educação infantil se modifica, ou seja, o que anteriormente era baseado na vontade do professor, ou a partir das áreas do conhecimento, agora é sustentado pela perspectiva da criança, que é participante ativa, é ator do processo ao lado do professor. Por meio da ação e das interações a criança colabora na reflexão, nas modificações e na continuidade dos processos. A BNCC-EI, apresenta uma perspectiva curricular que garanta os direitos das crianças. Para isso “é necessário o olhar para o cotidiano, para as emoções e para os saberes presentes nas relações face a face” (OLIVEIRA, 2018, p.8), reconhecendo as experiências infantis como eixo norteador da intencionalidade pedagógica. Daí os desafios para os educadores de organizar as

Experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 39).

Nessa perspectiva pedagógica as crianças são reconhecidas como sujeitos participantes ativos da sociedade, criança que age, produz sentimentos sobre si e sobre o mundo, atores sociais que aprendem nas relações e nas experiências que vivenciam. Os Campos de Experiência têm o intuito de superar a lógica disciplinar do conhecimento e considerar as experiências das crianças na vida cotidiana. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os Campos de Experiências precisam adentrar os currículos escolares, como referência na elaboração dos objetivos e do planejamento do professor. A BNCC propõe que a educação infantil reconheça as experiências das crianças, as escutas, acolha as vivências e os conhecimentos, que são construídos pela criança em seus contextos familiares e nas comunidades.

A proposta pedagógica que a BNCC orienta, tem como objetivo articular os conhecimentos das crianças e “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar” (BRASIL, 2017, p. 36). Acredita-se que no convívio familiar a criança constrói experiências, contudo, a escola abre um vasto leque de

novas oportunidades de interações. No ambiente escolar crescem as possibilidades de trocas de experiência, juntamente com outras crianças da mesma idade ou de idades diferentes, há oportunidades de conhecer-se, de conviver com seus pares, de expressar através de diversas linguagens e das brincadeiras e, assim, construir experiências significativas.

No caso dos bebês, eles necessitam de maiores cuidados e, assim, “envolvem aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização a autonomia e a comunicação” (BRASIL, 2017, p. 36). Os bebês também têm capacidades de se expressar, são imaturos do ponto de vista motor e devem receber cuidados, que incluem a questão de sobrevivência e bem-estar, como também, a relação da construção de sua identidade e a inserção na cultura. Para os bebês, os cuidados básicos, como as práticas de higiene, alimentação, sono, são tão importantes quanto outras práticas do cotidiano escolar. Os bebês têm seu jeito próprio de se comunicar, reagindo de diferentes maneiras, através do choro, expressões corporais, vocalizações. É importante reconhecer as características próprias dos bebês, e considerá-las como significativas.

Contudo, para assegurar que a proposta pedagógica respeite as crianças e promova seu desenvolvimento, é importante considerar os três princípios fundamentais: ético, político e estético definidos nas DCNEI (2009). Estes princípios têm de orientar a prática pedagógica do professor. Conforme DCNEIS os *Princípios Éticos* devem “valorizar a autonomia, a responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades” (2010, p. 87). Cada Campo de Experiência deve estar ligado aos princípios e é importante compreender que o processo de construção dos currículos contemple estes princípios, apoiando a autonomia das crianças, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos, estimulando o respeito à vida e enfatizando a igualdade de direitos de todas as pessoas.

Os *Princípios Políticos* devem “assegurar à criança, desde o nascimento, os direitos de cidadania, o exercício da crítica e o respeito à ordem democrática, promovendo a participação das crianças, possibilitando a expressão de sentimentos e questionamentos, garantindo experiências” (BRASIL, 2010, p. 87). Finalmente, os *Princípios Estéticos* que “valorizam a sensibilidade, a criatividade e a ludicidade das crianças, assim como, a diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 88). Estes princípios precisam estar articulados com os Campos de Experiência na construção do currículo, como um norteador apontando como as decisões devem ser seguidas. A avaliação, com base nesses princípios, possibilitará planejamentos futuros com visões claras do que avançou e o que deverá modificar.



Além dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e da organização curricular por Campos de Experiência, a BNCC-EI reconhece as especificidades de cada faixa etária, respeitando o ritmo de cada criança. As faixas etárias e os objetivos de aprendizagem não podem ser considerados de forma rígida e sim considerar o desenvolvimento e o ritmo de cada criança, sem comparações e julgamentos. As sínteses de aprendizagem, conforme o documento, são compreendidas como um “elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorado em todo o segmento da educação infantil, que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p.53). Conforme Oliveira, a BNCC-EI operacionaliza uma nova concepção de avaliação da etapa e destaca a “importância da continuidade e flexibilidade do apoio que o professor (a) dá às crianças nas experiências organizadas no cotidiano da unidade” (2017, p. 12).

O currículo e as práticas pedagógicas para a educação infantil devem considerar aspectos diferentes daqueles do ensino fundamental, tendo em vista que o cuidar e o educar estão intrinsicamente ligados nesta etapa. Para Oliveira, os Campos de Experiência é que dão a intencionalidade para as práticas pedagógicas e coloca a criança no centro do processo. “Os campos de experiência reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas promovem aprendizados significativos” (2017, p. 11). Um currículo organizado com base nesta perspectiva, favorece a vivência, a necessidade de práticas abertas a iniciativas e formas próprias das crianças.

A BNCC-EI (2017), avança em relação as DCNEI (2009) ao propor um instrumento para colaborar com a organização pedagógica dos sistemas, das escolas, e dos educadores, mantendo a autonomia da escola e do professor, incentivando uma proposta que diminua as desigualdades em relação aos direitos das crianças. Com a BNCC-EI a escola tem o desafio de oportunizar práticas pedagógicas, que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com a finalidade de pôr um fim na organização por conteúdos e por áreas do conhecimento.

O próximo capítulo recupera das reflexões do educador John Dewey o conceito de experiência. Essa tarefa justifica-se porque vários elementos presentes na BNCC-EI, particularmente, no conceito de Campos de Experiência estão ancorados nas reflexões de Dewey. Além dessas contribuições, o capítulo analisa as potencialidades do conceito de Campos de Experiência para a educação infantil.

#### 4. CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização curricular por Campos de Experiência constitui-se em um novo olhar para a educação infantil. Tal perspectiva trouxe implicações significativas, no modo de conduzir as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, bem como defendem uma organização que atente para as experiências infantis e para os direitos das crianças.

Refletir sobre a proposta curricular que a BNCC apresenta para a educação infantil, implica em um exercício de escuta e de olhar a partir da experiência da criança. Diante desse desafio surgem indagações que este capítulo buscará refletir: de que experiência a BNCC-EI está falando? De que maneira a perspectiva dos campos de experiência possibilita a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança de educação infantil? Com o intuito de refletir sobre tal proposta este capítulo buscará nos estudos de Dewey o conceito de experiência, assim como, a relação entre os campos e os direitos, analisando as potencialidades e os desafios para uma construção efetiva da garantia dos direitos das crianças, na educação infantil.

##### 4.1 Campos de Experiência em Dewey

Nos séculos XVIII e XIX surgiram várias iniciativas para a educação de crianças. Pesquisadores começam a observá-las e considerar as mudanças sociais pensando em estratégias para a educação que se fazia emergente. Na virada do século XIX para o XX surgem algumas iniciativas e projetos voltados para a área educacional da infância, incluindo as contribuições do filósofo americano John Dewey. Ele dedicou-se à área da filosofia e da psicologia, mas, em 1895, iniciou suas pesquisas voltadas à infância e, em 1896, com apoio da Universidade de Chicago, iniciou a conhecida “*Escola laboratório*” para crianças de 4 a 13 anos. Tal espaço, “tinha a finalidade de manter o contato entre trabalho teórico e as demandas práticas, sendo uma base experimental para testar e desenvolver métodos que pudessem ser recomendados para outras escolas” (ABBUD, 2011, p.85). Essa *Escola Laboratório* buscou redefinir uma nova função para a escola a partir da experiência, conceito central da pesquisa de Dewey.

A metodologia adotada procurava meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o aluno como centro prático educacional, ou seja, a criança como um agente ativo no processo de

aprendizagem. Os princípios básicos eram: desenvolver a solidariedade, integrar aluno e sociedade, promover atividades que favorecessem a cooperação das crianças e formar o cidadão. Alguns desses elementos são destacados na BNCC como direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil: conviver com outras crianças, brincar, participar, explorar movimentos, gestos, sons, expressar-se como sujeito, conhecer-se e construir-se em sua identidade pessoal, social e cultural.

Dewey faz severas críticas à educação tradicional, sobretudo à memorização e ao intelectualismo que deixa a criança numa condição passiva e objeto de aprendizagem. Para o autor a escola não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Ele era um entusiasta do Movimento Reformista da Educação, também denominado de “escolanovista”, que se intensificou nos Estados Unidos no final do século XIX. A escola para Dewey deveria ter a criança como centro, mas uma compreensão de criança ativa, interativa e capaz de educar-se pela mediação do brincar. Esse é a ideia que a BNCC retoma do artigo 9º das DCNEI de 2009 que define as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica na educação infantil. Como diz a BNCC:

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, 2017, p. 37).

Essa compreensão de educação infantil muda o papel do professor, que passa a acompanhar o trabalho da criança e incentivar suas atividades escolares, valorizando-a em seu espírito de autonomia, autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática (ARANHA, 2006, p. 262-263).

Dewey compreende a educação como um processo contínuo de aprendizagem, fazendo-se essencial para a vida humana, compreendendo que se dá ao longo da vida, havendo, portanto, “uma relação íntima e necessária entre processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1976, p. 8). Na obra *Experiência e Educação* (1976, p. 23) diz: “já mencionamos o que chamei a categoria de continuidade, ou *continuum* experiencial. Este princípio, como observei, aplica-se sempre que tivermos de discriminar entre experiência de valor educativo e as experiências sem tal valor”. Para Dewey a experiência não pode ser compreendida como qualquer situação. Quando se trata de experiência educativa ela tem de possibilitar a construção de processo, ou seja, que tenha continuidade. É nesse sentido que

ele fala da importância da educação como processo. Suas reflexões rompem com qualquer processo espontaneísta de evolução. É nesse contexto que ele diz: “é necessário especificar a direção do crescimento, o fim para que ele tende” (1976, p. 27). É nesse contexto que Dewey fala das experiências educativas e deseducativas (1976, p. 28). Daí a necessidade de explicitar as intencionalidades pedagógicas e educativas como diz a própria BNCC,

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (2017, p. 38).

Na obra intitulada “A criança e o currículo”, Dewey (2002) destaca a importância de a criança estar no centro do planejamento. Para ele o desafio está no esforço do pensamento em reconstruir uma proposta que não se considere pronta. É mais fácil agarrar-se no que já se conhece. Contudo, o desafio é desagarrar-se de processos que já são conhecidos e olhar de outros pontos de vista para o que está sendo proposto.

Para o autor, a interação entre a criança e o adulto, é um ponto importante a considerar, levando em conta que a criança, quando chega à escola, entra em um ambiente diferente do que ela está acostumada. Muda a relação da criança com o adulto, no caso da escola, a professora, assistentes, monitores, entre outros integrantes da comunidade escolar, com os quais terá contatos. Assim, a criança é “retirada do seu meio físico familiar, pouco mais de uma milha de quadras, para o mundo alargado, e mesmo até os limites do sistema solar” (DEWEY, 2002, p. 158). É importante considerar que a criança estará realizando um processo importante para a vida dela, e naquele momento as atividades sem significado não serão atrativas. A escola tem de ser, nesse sentido, um lugar prazeroso.

Mas, como observam Dewey e a própria BNCC esse ambiente pode não ser educativo, ou seja, é fundamental criar as condições para que a criança possa vivenciar situações desafiadoras e propositivas. Daí, como já observado por Dewey, a importância de o educador estar preparado, juntamente com a escola, para possibilitar a ampliação de experiências efetivamente educativas. Como diz Dewey:

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambiente conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (1976, p. 32).

A BNCC recupera essas reflexões de Dewey apontando para o papel importante do educador, não no sentido tradicional de que ele colocava-se na condição de sujeito e os alunos de objeto, mas no da condução pedagógica tendo a criança como sujeito ativo dos seus processos de crescimento educativo e da aprendizagem. A crítica que a tradição pragmatista, particularmente com Dewey, faz à escola tradicional é pertinente. Não é o professor o sujeito da aprendizagem da criança. A BNCC recupera essa perspectiva ao trabalhar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

As especificidades da criança em relação ao momento, o tempo, seu ritmo, suas emoções e limitações, assim como o próprio mundo infantil, são elementos relevantes para a construção de uma proposta curricular. “A criança vive num mundo de contatos pessoais relativamente limitados. [...] O seu mundo é um mundo de pessoas com os seus interesses e não reino de fatos e leis” (DEWEY, 2002, p. 158). As propostas curriculares por áreas do conhecimento separadas da experiência, fracionam o mundo da criança. A experiência infantil é um todo, ou seja, não são compartimentadas. “Os laços vitais do afeto, os vínculos que relacionam as atividades, mantêm unidas as suas diferentes experiências pessoais” (2002, p.159) Para Dewey a mente do adulto está de maneira tão familiarizada com as fragmentações e as atividades ordenadas, que, por vezes, não reconhece e não compreende a necessidade da criança vivenciar experiências que tenham significado, não sendo fragmentadas ou por áreas individualmente.

Dewey acredita que as experiências das crianças não devem ser minimizadas e nem considerada como único método no processo educativo. O equilíbrio deve estar presente. “O único método com sentido é o método da mente, que se procura expandir e assimilar” (DEWEY, 2002, p. 161). Quando o método é para a educação de crianças “devemo-nos colocar ao lado da criança e partir dela” (DEWEY, 2002, p. 161). Sendo assim, a criança determinará a qualidade e a quantidade da aprendizagem e não os conteúdos.

A proposta de Campos de Experiência toma a experiência da criança como meio para a aprendizagem. A respeito Dewey afirma: “deixemos de pensar na experiência da criança como algo difícil e fixo, olhemos para a experiência como algo embriônico e vital e compreendemos que a criança e o currículo são apenas dois limites que definem o processo” (2002, p. 163). Nesse sentido, ele O autor elenca duas ideias: interpretação e orientação. A interpretação da experiência da criança e do adulto é diferenciada: “A experiência sistematizada e definida da mente adulta tem valor para nós na interpretação da vida da criança, como ela é revela no imediato” (DEWEY, 2002, p. 164). A “a experiência presente

da criança não é de forma alguma autoexplicativa”, e nem mesmo rígida, ou completa; é transitória e em movimento.

Quando o olhar do adulto para a criança se refere ao que ela produz, provavelmente não compreenderá os elementos e os processos de crescimento. Por isso, Dewey acredita que o adulto precisa “de algo que nos permita interpretar e avaliar os elementos das produções e das imperfeições atuais da criança, das manifestações de poder e de suas fraquezas, à luz de um processo de crescimento mais vasto no qual têm seu lugar” (2002, p. 165). Ainda o autor chama atenção para a maneira de avaliar e de observar as experiências das crianças. Conforme os momentos da vida da criança ela apresenta sinais, que demonstram o que ela está vivendo. Daí a crítica de Dewey em relação à comparação e à discriminação. Ele considera as aprendizagens das crianças um movimento que a cada dia se renova.

Para o autor a experiência da criança é fundamental, contudo, é equivocado pensar que ela se desenvolva sozinha, a partir da sua própria mente. “É certamente tão fútil esperar que a criança produza um universo meramente da sua própria mente [...] Desenvolvimento não significa apenas extrair algo da mente. É o desenvolvimento da própria experiência que é realmente desejado” (2002, p. 168). Para que seja possível o desenvolvimento da criança a diferença se encontra em um ambiente com um meio educativo, com estímulos que permitam experiências significativas. “O problema da direção é, portanto, o problema de selecionar os estímulos apropriados para os instintos e os impulsos que é desejável utilizar na conquista de novas experiências” (DEWEY, 2002, p.168).

Para exemplificar uma experiência significativa Dewey utiliza-se de um mapa, feito por um explorador. A experiência que se consegue ao observar o mapa não é superada pela experiência de estar vivenciando o lugar. Uma proposta educativa por meio da experiência não significa que não tenha um caminho a seguir, uma lógica. É importante a observação, a interpretação e as interações, e assim pode-se dizer que “Não é possível uma atividade completamente dirigida pelo próprio, porque toda atividade tem lugar num meio, numa situação, e com referência às condições” (DEWEY, 2002, p. 177). Como também não é possível impor verdades absolutas. “A questão é a criança. São os seus poderes presentes que devem afirmar e, as suas capacidades atuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar” (DEWEY, 2002, p. 178).

A experiência é uma forma de interação do sujeito com a natureza e com os outros sujeitos. Entretanto, para que essa experiência seja validada, deve-se considerar dois critérios essenciais, que é a continuidade e a interação. “Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente- são

modificados [...] porém, experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é tão real, quanto tudo que é real” (DEWEY, 1978, p.14).

Os critérios elencados pelo autor como essenciais devem andar juntos. O princípio da interação é importante para realizar a interpretação de uma experiência em via de sua função e sua força educativa. Sendo assim,

Qualquer experiência normal é um jogo entre dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama de *situação*. O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava assim, por um lado o princípio de iteração (DEWEY, 1976, p.35 Grifos do autor).

O autor critica a educação tradicional, visto que ela não valoriza a criança e suas experiências e o professor é considerado o possuidor do conhecimento. Desconsidera-se, assim, o ambiente natural e social, que consiste em exercer reações ativas na criança e influenciando o resultado da experiência.

A experiência consiste primariamente em *relações ativas* entre um ser humano e seu ambiente natural e social. Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros casos, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável às tendências ativas do indivíduo, de modo que, afinal aquilo que o indivíduo sofre ou sente são as consequências que tentou produzir (DEWEY, 1959, p.30, Grifos do autor).

A experiência por si só não é significativa. Uma criança pode colocar o dedo no fogo e ela terá uma experiência de queimar o seu dedo. Esse ato pode ser apenas uma “simples modificação física” (DEWEY, 1959, p. 152) se essa ação não for percebida pelo sujeito como uma consequência da ação. Para o autor a experiência vai além dessa modificação física.

Só com muita condescendência pode-se chamar tal coisa uma experiência “aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa, experimenta-se o mundo para se saber como ele é (DEWEY, 1959, p.153. Grifos do autor).

A natureza da experiência é *tentativa, é experimento, experimentação*. Uma simples ação, atividade ou prática não constitui uma experiência. Para o autor é necessário haver uma ligação, uma troca, uma combinação entre as conexões de ativo e passivo. É preciso agir sobre ela, a experiência é, ao mesmo tempo, sofrer ou sentir algo, uma consequência sobre aquela ação. Para a experiência ser considerada de qualidade ela precisa ter *significação*.

A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das conseqüências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas conseqüências que delas decorrem adentro, quando a mudança é feita pela ação se reflete uma mudança operada em nós, esses reflexos são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa (DEWEY, 1959, p.152).

Da mesma maneira, a experiência acontece no ambiente escolar. O autor chama atenção para alguns pontos que considera essenciais para a experiência educativa, aspectos que aliados ao currículo podem proporcionar experiências ricas, nos ambientes escolares, para as crianças. A educação é um contínuo processo de construção e reconstrução. Educar é crescer “pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. A definição de educação para o autor é “fenômeno direto da vida” (DEWEY, 1978, p. 17).

Nesse sentido, a educação é o meio, é algo que está sempre em movimento, pois sempre estamos aprendendo algo ao longo dela. Cada fase da vida é importante e tem seu valor. Assim como na infância,

Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo, tem todas iguais importâncias, e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque - instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração (DEWEY, 1978, p.18).

As propostas educacionais precisam estar atentas às experiências inerentes de cada criança, s condições físicas e sociais do ambiente e quais podem contribuir para as circunstâncias da experiência que levarão ou não ao crescimento do sujeito.

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstancias ambientes conduzem a experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa extrair tudo que possa contribuir para o corpo de experiência saudáveis e válidas (DEWEY, 1976, p. 32).

O meio social e os ambientes também devem ser levados em consideração, segundo o autor. Entretanto, a educação das crianças não deve estar vinculada a estímulos específicos de respostas definidas. Ao contrário “a atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, dirigidos, porque sem direção eles não poderiam exercitar”



(DEWEY, 1978, p. 25). A escola tem o desafio de mostrar os meios e aproveitar de todas as formas de linguagem para levar a criança, que está em condições de receber os estímulos e que está interessada em aprender, a participar de experiências ricas.

Desta maneira, o autor usa um exemplo de uma criança que está aprendendo a patinar e comenta:

As energias despendidas não têm, a princípio, exatidão nem ordem. São dispersivas e centrífugas. Progressivamente é que se vão selecionando as reações mais ajustadas, é que o esforço se vai circunscrevendo a um objetivo mais determinado, e se coordena pôr fim a atividade no resultado almejado. A tarefa de direção importa, assim, em *selecionar, focalizar e ordenar* a resposta à situação, dando *orientação, coordenação e continuidade* às múltiplas reações do nosso organismo (DEWEY, 1978. p. 26. Grifos do autor).

Percebe-se, neste exemplo, a importância da continuidade para que possa ir aperfeiçoando as experiências selecionando as reações e assim se alcançar os objetivos. A qualidade da experiência também é importante. Dependendo da qualidade a criança poderá desenvolver aspectos agradáveis ou desagradáveis e irá ter influência nas experiências futuras.

Todavia o autor observa que nem todas as experiências são educativas. Toda experiência produz um efeito, que pode ser positivo ou negativo, de parar ou avançar, de crescer ou retroceder. A mesma experiência poderá provocar significados e consequências diferentes para cada criança. Os educadores são responsáveis por observar a qualidade das experiências, que as crianças estão desenvolvendo, nas escolas e nas salas de aulas.

Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza efeito de parar ou retroceder o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade, de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando o caminho para experiências novas (DEWEY, 1976, p.14).

Disto decorrem questões importantes para a educação: primeiro que as ações educativas não são automaticamente cognitivas. Em segundo lugar, na medida em que a experiência produz significado e as percepções conduzem a significações e chega-se a uma experiência cognitiva. O que não pode acontecer nas ações educativas é considerar a criança como um espectador, como se os campos físico e “espiritual” ou a “consciência” sejam algo

separados do sujeito criança. É ali que se perde o verdadeiro foco do professor e acaba separando questões que interferem nos resultados das experiências.

Para Dewey, o professor precisa ter consciência que as atividades devem ser atrativas e significativas, caso contrário, o corpo acaba por atrapalhar a concentração e a atividade mental do educando.

E o corpo é por natureza, uma fonte de energia; ele tem que fazer alguma coisa. Como, entretanto, essa atividade não está sendo utilizada em coisas significativas, ela deve ser contrariada e impedida. Ela faz o aluno esquecer da lição com que seu “espírito” se deve ocupar; é fonte de malefícios (DEWEY, 1959, p. 154. Grifo do autor).

Para o autor o corpo necessita envolver-se nas atividades empregando todas as dimensões. Mesmo naquelas que exigem maior concentração é indispensável envolver as corporais, as quais não podem ser esquecidas no ambiente escolar e devem contribuir para a aprendizagem e experiências significativas, caso contrário a fadiga gerada causa malefícios nas crianças.

Dewey afirma que os sentidos, como a visão e audição, são de extrema importância para a aprendizagem e para as experiências significativas no ambiente escolar. De tal maneira que ele destaca que eles são como “portas e avenidas para o conhecimento” (DEWEY, 1959, p. 155) Sendo assim, são compreendidos como meios para se chegar ao conhecimento:

Seus sentidos são avenidas para o conhecimento, não porque os fatos exteriores sejam de certo modo “veiculados” para o cérebro, e sim por serem *usados para fazer alguma coisa com determinado objetivo*. As qualidades das coisas vistas e sentidas tem alcance sobre o que está fazendo e são por isso mesmo vivamente percebidas; possuem uma *significação*, possuem *sentido* (DEWEY, 1959, p. 155, Grifos do autor).

Para Dewey o meio para se chegar ao conhecimento deve ser atrativo, criativo e significativo. De certa forma acostumou-se a atividades sem sentido, sem excitação sensorial, sem esforço de pensar e raciocinar. Acostumou-se com a atividade mental “semimorta”, sem observações, sem ideias, “Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa” (DEWEY, 1959, p. 158).

Para o autor o pensamento leva a refletir e discernir em relação às ações, às tentativas e às consequências destas ações. Todas as experiências proporcionam uma fase de reflexão de tentativa e erro, de erros e acertos, e, assim, a criança vai buscando “soluções” na próxima tentativa. No momento em que se observa mais atentamente e se consegue refletir sobre as

ações de tentativas de erros e acertos, não se deve ignorar “que se associam certo modo de proceder e certa consequência, mas ignoramos como se associam” (1959, p. 158).

As experiências de erros ou acertos não significam que serão experiências significativas. O autor acredita que é necessário observar “o que existe entre as duas coisas, de modo a ligar a causa ao efeito, a atividade e a consequência” (1959, p. 158). As ações que apenas utilizam o método de tentativas e erros focam-se no resultado final, assim como são as atividades com estereótipos prontos, somente para pintar ou repetir. Desta forma, se perde as condições de produzir o resultado esperado em uma experiência futura.

Entretanto no momento que o professor observa e busca outro caminho para o conhecimento, de forma que não esteja preocupado apenas com o resultado final, ele vai observar as relações entre as ações e as consequências, pontos importantes na observação que não se consegue através do método de tentativas e erros. Para Dewey, “na medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isso muda-se a qualidade desta, a mudança é tão significativa que podemos chamar reflexiva esta espécie de experiência” (1959, p.159).

A prática de experiência reflexiva leva o sujeito ao esforço intencional do pensamento, buscando descobrir as relações das ações e as suas consequências, aprendendo com os erros e tentando buscar os objetivos, minuciosamente começa a observar mais e selecionando fatores indicativos de futuros acontecimentos. Outro fator importante que o autor chama atenção, considerando um inimigo da experiência reflexiva, é a “rotina”. Ela surge quando há acomodação e criam-se hábitos de suceder sempre de um determinado jeito. Os sujeitos (a criança e o professor) passam a recusar-se a reconhecerem a responsabilidade por futuras experiências.

O desejo de refletir sobre tal experiência para que, futuramente, possa vir a ser realizada de maneira diferente se torna algo desprezado. Entretanto para compreender a ocorrência e ter condições de retirar da experiência aprendizagens, é necessário aprender a cultivar o “ato de pensar”: “pensar é o esforço intencional para descobrir as *relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1959, p.159). O ato de pensar torna a experiência clara, cristalina, registrando no pensar de modo compreensível tal experiência: “pelo pensamento nós prevemos as consequências” (DEWEY, 1959, p. 165). Num momento futuro ao fazer uma nova experiência a criança voltará aos registros e poderá observar e obter sabedoria para solucionar com maior tranquilidade os problemas, visto que aquela experiência que ficou registrada, serviu como “*prova*”, e, assim, conseguirá fazer uma relação madura entre ambas.

Outra importante discussão feita por Dewey é que não pode ter educação sem democracia (1959). Ele mostrava que para o crescimento de um povo era preciso pessoas pensantes e ativas nas decisões. Ele lutava para que educação fosse considerada uma necessidade de vida, pois o indivíduo precisa da educação e do saber para fazer parte ativa da sociedade em que vive e isso trabalhada também com crianças.

Dewey levanta questões importantes para se pensar na influência dos grupos sociais pois eles podem auxiliar tanto para o crescimento, como para o fracasso. Sua preocupação era pela defesa da democracia entendida como forma de governo e também como uma forma de vida, construída juntamente com experiências mutuamente comunicadas (DEWEY, 1959, p.93).

O autor considera a educação como função social para ajudar na qualidade de vida do grupo em que a criança convive. Sendo assim a construção de uma escola participativa e democrática exige dos educadores que propiciem experiências democráticas. Para atingir esse objetivo é importante que a criança tenha uma formação reflexiva e desafiadora, participativa e representativa desta mudança e não apenas como coadjuvante desta história. Dessa forma é de fundamental importância preparar agentes formadores de opinião, instigadores e incentivadores de uma escola democrática, cada vez mais enraizada nas comunidades.

A escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento de experiências democráticas e pode ajudar a refletir e debater os mais variados assuntos. Para Dewey, a escola é um ambiente especial.

A primeira função do órgão social que denominamos escola é proporcionar um *ambiente simplificado*. Selecionando os aspectos mais fundamentais, e que sejam capazes de despertar relações da parte dos jovens, estabelece a escola, em seguida, uma progressão, utilizando-se dos elementos adquiridos em primeiro lugar como meio de conduzi-los ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas (DEWEY, 1959, p. 21, Grifos do autor).

A escola tem, para Dewey (1959, p.22), uma função social relevante e compete a ela proporcionar vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada criança oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando, em contato vital com um ambiente mais amplo. No caso da escola de educação infantil precisa despertar relações sociais nas crianças, ou seja, propiciar experiências de socialização, desde os primeiros meses de vida.

#### **4.2 As potencialidades e os desafios para a organização de um currículo por Campos de Experiência na garantia dos direitos de aprendizagem às crianças**

A base como documento orientador, colabora com os professores que atuam na educação infantil, mas ainda há dúvidas sobre esta política educacional e as mudanças que ela traz. Apresentam-se, nessa seção, reflexões sobre os desafios da Educação infantil com a orientação de um currículo por Campos de Experiências e como, nessa perspectiva, os direitos das crianças podem ser garantidos.

Como vimos no capítulo anterior a equipe que estudou e organizou a primeira e segunda versões da BNCC optou pela proposta de um currículo que fosse pensado com base nos direitos da criança. Oliveira (2019, p. 75) afirma que desde 1996 o MEC vem debatendo sobre a identidade da criança e o currículo para a etapa da educação infantil. A organização curricular da BNCC-EI tem o propósito de “garantir a especificidade dessa etapa educacional com uma organização de situações mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças” (OLIVEIRA, 2019, p.1). Para a autora, entretanto, de nada adianta mais um documento se as unidades educacionais não modificarem as suas ações pedagógicas no cotidiano da escola.

A proposta da BNCC-EI abre possibilidades, no âmbito do projeto educativo, de construir democraticamente em conjunto com a comunidade escolar, a partir das experiências da criança, o Projeto Político Pedagógico – PPP. Visando a implementação da proposta por Campos de Experiência a primeira ação, que a escola precisa considerar, é aperfeiçoar a leitura do documento da BNCC-EI, juntamente com as DCNEI (2009). Com isso, possibilitará a compreensão de conceitos inerentes ao documento para a construção de um projeto que assegure os direitos da criança.

Essa perspectiva implica em pensar na proposta pedagógica por meio de contextos de aprendizagem, modificando as maneiras tradicionais de planejar e efetivar as ações e as vivências cotidianas. Esse modo de conduzir o trabalho pedagógico na educação infantil, tendo o professor como mediador, possibilita construir ricas aprendizagens através de práticas abertas às iniciativas, desejos e características próprias de agir da criança. Para Oliveira (2018, p.10), os Campos de Experiência apontam para “a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, valores, habilidades, atitudes, construindo a sua identidade”. Para a autora os Campos de Experiência mudam o foco do currículo, da perspectiva do professor para a perspectiva da criança:

Que empresta um sentido singular às situações de aprendizagem em atividades onde interagem, brincam e constroem noções, habilidades, atitudes. Eles alteram a visão de tempo, de espaço e de contexto de aprendizagens na efetivação de um currículo e envolvem todos os momentos presentes na jornada das crianças na Educação Infantil, incluindo o acolhimento inicial, as refeições, as festas com os pais etc., não se reduzindo apenas à realização de atividades de expressão plástica, brincadeiras, rodas de conversa etc. (OLIVEIRA, 2017, p. 9).

Um currículo por Campos de Experiência muda o foco, altera a intencionalidade do professor e envolve as experiências das crianças. O desafio que encontramos com essa perspectiva é compreender o processo e a intencionalidade dos Campos de Experiência. A organização que o documento propõe é de que os campos se articulem entre si, sem fragmentação ou divisão. Bem como não devem ser considerados como componentes curriculares ou estruturados como áreas do conhecimento.

Segundo Barbosa e Richter (2015, p. 195) é preciso olhar para as crianças “em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo”. Quando o professor coloca a criança como centro da proposta pedagógica com um olhar sensível “realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer” (BARBOSA e RICHTER, 2015, p. 195). Há um conjunto de significados que se fazem presentes nesse cotidiano. O professor olha, compreende e interpreta os desejos das crianças? É importante lembrar que, quando ele se dispõe a olhar para a criança, tem o desafio de respeitar os seus direitos, seus tempos, suas limitações e seu mundo infantil. Essa perspectiva, que exige grandes reflexões e rompe com padrões que durante décadas caracterizam a educação das crianças, pode ser considerada uma subversão à fragmentação de áreas ou disciplinas. Implica em dar sentido à diversidade de experiências do que é próprio desse lugar, que é a escola das crianças menores de seis anos de idade.

Organizar uma proposta curricular pelo viés da experiência “exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do resultado, mas naquela que tenha referências para novas experiências” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196) Além disso demanda considerar alguns elementos necessários no processo de construção, para que as experiências respeitem os direitos das crianças. Para Fochi, “um currículo por Campos de Experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o

fazer e o agir das crianças” (2015, p. 221). Nesse sentido a Base mostra ao professor que a criança é sua parceira, sendo importante “compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e meninas”, na medida que o professor se dispõe a ser o mediador nas experiências das crianças “privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade” (2015, p. 221).

Compreender o conceito de experiência exige do professor reinventar e redescobrir outras maneiras de fazer docência, partindo das experiências das crianças, do que imprime sentido, do que está associado à vida. Na organização curricular baseada na experiência, consideram-se vários fatores. Fochi fala de uma ecologia educativa:

Compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e artefatos culturais que constituem os campos de experiência (2015, p. 224).

Destaca-se, aqui, que os Campos de Experiência não são lineares, sendo importante uma articulação entre eles, evitando toda forma de fragmentação. Há muita potência no cotidiano da escola, no âmbito da qual se entrecruzam vozes, desejos, saberes, hipóteses, interações entre adultos e crianças, que estão lado a lado. Há minúcias a serem consideradas nesse cotidiano.

Outro ponto relevante que a Base traz é a aprendizagem da criança abordando a faixa etária. Os objetivos de aprendizagem estão divididos por grupos etários que incluem bebês de zero a um ano e seis meses, crianças bem pequenas de um ano e sete meses a três anos e onze meses e crianças pequenas que são as crianças de quatro anos até seis, e ainda é subdividida em creche que abrange os bebês e as crianças bem pequenas e pré-escola as crianças pequenas. O próprio documento chama atenção para “as possibilidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p. 440). Diante dessa compreensão pode-se entender que os objetivos não devem ser considerados de forma rígida, visto que as crianças têm ritmos distintos.

Contudo é importante observar e ter como referência os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo uma relação entre os campos e os direitos em cada planejamento. No cotidiano das escolas de educação infantil é comum encontrar organizações por faixas etárias, entretanto, quando o projeto pedagógico visa o desenvolvimento das crianças através das experiências e dos direitos, é importante que as experiências também possibilitem a convivência e a interação com diferentes faixas etárias,

pequenos e grandes grupos, com a utilização de diferentes linguagens. Esse direito de conviver amplia o conhecimento da criança a respeito de si e do outro, estabelecendo uma relação de respeito à cultura e às diferenças. Para Oliveira essa interação é muito rica:

Desde o nascimento, as interações que a criança estabelece com parceiros diversos propiciam desenvolvimento e aprendizagens significativas. Assim as crianças pequenas precisam ter muitas oportunidades para interagir com adultos e, em especial, com outras crianças e para manter uma comunicação face a face em seu cotidiano (2018, p.7).

Enlaçadas com as concepções de Campos de Experiência, as contribuições de Bondioli e Mantovani (1998) e de Dewey (2010), corroboram para definir três elementos importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências.

Bondioli e Mantovani, afirmam que a *Ludicidade*, é a maneira que as crianças constroem sentido, “O processo de descoberta da criança é favorecido pelo clima de relativa liberdade permitido pelo ambiente em que se encontra inserida” (1998, p. 33). Essa afirmativa remete aos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC-EI defende como essenciais para as crianças. O direito de *brincar* amplia o acesso às produções culturais, amplia e diversifica seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade e possibilita novas experiências. O brincar deve estar interligado a todos os Campos de Experiências e as brincadeiras são essenciais e devem estar presentes no cotidiano da escola. Para garantir esse direito, o professor ao planejar deve acolher as iniciativas infantis, disponibilizar materiais diversificados, a fim de auxiliá-las no desenvolvimento das brincadeiras e, através da observação e da mediação, promover propostas que conduzam a novas experiências.

A ludicidade é sinônimo de fazer, permitir, experimentar. O “lúdico, como a própria etimologia sugere vem de *ludus* e seus derivados engendram a ideia de exercício, do drama (como teatro) e da ilusão” (FOCHI, 2015, p. 225). Para a etapa da educação infantil, a ludicidade é essencial no processo de crescimento da criança. O brincar, como um direito de aprendizagem, não significa, aqui, um tempo reservado e determinado para as crianças terem acesso ao brincar, como é comum nas rotinas das escolas, ou até mesmo de forma orientada e com olhar de avaliação do professor. O lúdico é algo que deve ser oportunizado para a criança em todos os momentos. O professor deve organizar os projetos educativos, as propostas de atividades transversalizadas pela ludicidade, através de vários repertórios, espaço e tempos, de maneira a garantir os direitos da criança.

Fochi (2015, p. 225) afirma que “Os Campos de Experiência como espaço da ação humana abrigam comportamentos lúdicos e isso significa organizar um contexto que



favoreça o acesso a um repertório de informações ampliadas”. Apresenta, também, alguns exemplos de como podem ser usados:

o uso de materiais não estruturados combinado com pequenos brinquedos, as crianças inventam cidades, constroem narrativas sobre organizações sociais percebidas por elas, evidenciam seus argumentos provisórios sobre a necessidade de um espaço social e particular e experimentam papéis percebidos e desejados por elas (FOCHI, 2015, p. 225).

O princípio de continuidade ou *continuum*, é um dos critérios para diferenciar as experiências vividas. O segundo princípio tem inspiração em Dewey (2010) e pretende garantir a continuidade das experiências educativas. A partir do princípio da *continuidade* que as crianças irão compreender e aprofundar as hipóteses construídas sobre o mundo. Dewey ensinou que o princípio de continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas, quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão. O *continuum* é uma maneira de diferenciar uma experiência significativa de uma outra experiência qualquer (DEWEY, 2010, p. 33).

Para a criança, segundo Fochi, “a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e meninas” (2015, p. 225). Ademais implica em uma gestão do tempo para as investigações, materiais condizentes com a quantidade do grupo, para que ela possa explorar possibilidades sem ser interrompida por falta de materiais suficientes, como também o espaço e a interação com adultos e crianças, de diferentes faixas etárias, para que oportunize diversas possibilidades de atuação e experiências.

O princípio de continuidade implica numa ação e mediação do adulto. É importante que o adulto considere as possibilidades que cada criança poderá apresentar diante das experiências, dependendo o modo como serão organizados os Campos de Experiência. Para Bondioli e Mantovani (1998), “na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (p. 226). Este princípio tem ligação com os direitos de aprendizagem, e com os Campos de Experiência nos quais a criança, no cotidiano da escola, explora variadas possibilidades, participa das investigações, explora o mundo natural e social. O princípio de continuidade acontece no conviver, brincar, explorar e expressar, na medida que a criança cria as hipóteses e faz ligações concretas desenvolvendo autonomia e construindo noções de mundo.

Outro princípio importante para pensar é o da *significatividade*. A ludicidade e a continuação das experiências colaboram, segundo Fochi, para “a produção de significados

peçoais, seja pelo prazer do já-vivido característico da atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança, na continuidade de suas experiências” (2015, p.227). Nas experiências as crianças produzem significados e os significados produzem autoria, a eleição e a provisoriedade. Assim, as experiências das crianças possibilitam produzir conhecimentos. Para Fochi, “um currículo organizado por Campos de Experiência, é assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora” (2015, p. 228). É uma vida situada em produção de sentidos, com as tessituras do cotidiano. Assim, a ideia de currículo para a educação infantil, por campos de experiência, “estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p. 228).

Finco (2015) apresenta uma proposta para desenvolver os Campos de Experiência através de uma “organização da ação pedagógica”. Segundo a autora, pensar um currículo nessa perspectiva resulta numa “mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças, o máximo possível, do seu contexto social através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas” (2015, p. 236). Quando se trata de um currículo que respeite as especificidades das crianças, não significa que se considere o conhecimento e a aprendizagem como fatores irrelevantes para a educação infantil. É um trabalho tecido pelo cotidiano e que exige muito planejamento das ações.

Para Finco (2015, p. 237), a criança conhece o mundo mediado pelo “afeto, o prazer e desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática”. Todos esses aspectos constituem uma forma de linguagem, assim como, o brincar. Considerar os interesses das crianças a partir das experiências implica em “envolver em um empreendimento cooperativo em que não existe um ‘molde’ pronto, mas um plano colaborativo para o desenvolvimento de diferentes ações em que todos devem participar através de experiências individuais e do grupo” (FINCO, 2015, p. 238. Grifo da autora).

O grande desafio, segundo Finco, é “parar de pensar em educar através de ensino e de currículos prontos, está mais do que tudo, em privilegiar a autoaprendizagem das crianças e construir com elas os currículos e os campos de experiência” (2015, p. 239). Além disso, é importante a participação das famílias e de toda comunidade escolar. A participação da família como parceira do processo, facilita a compreensão em relação à cultura que elas representam.

A educação infantil tem de propiciar um ambiente em que a criança encontre possibilidades de construir novas experiências de vida, para além do ambiente da própria casa, com possibilidades de participação, exploração, conviver com seus pares e com o

diferente, expressar-se por diferentes linguagens. “Os campos de experiência indicam os diversos âmbitos do fazer e agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para as quais as crianças conferem significado” (FINCO, 2015, p. 242). Com base nessa perspectiva, a organização pedagógica e didática “baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade didática em relação à variabilidade dos ritmos, dos tempos e dos interesses das crianças”.

A criança, através dos processos de relacionamentos coletivo infantil, torna-se uma produtora de cultura. A escola tem a função de possibilitar um ambiente efetivamente educativo, com uma abordagem baseada em “ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação” e assim possibilitando “uma programação pedagógica [...] compreendendo-a no intuito de garantir-lhe o direito de ser criança” (FINCO, et al., 2015, p. 10-11).

Ainda, deve-se considerar, na educação infantil as diferenças culturais e locais, visando proporcionar os mesmos direitos às crianças pertencentes a comunidades do campo, indígenas, pescadores e ribeirinhos, que fazem parte de diferentes realidades como as comunidades de assentamentos e acampados da reforma agrária, quilombolas, entre outros grupos. As propostas pedagógicas devem considerar a grande diversidade de culturas no país que precisam ser valorizadas e respeitadas. Segundo Oliveira, as crianças precisam conhecer suas culturas, e aprender a respeitar o diferente, ou seja,

É preciso que sejam apresentadas aos costumes e aos modos de viver de seu grupo social e dos de outras regiões, estados e países, ao mesmo tempo que percebem como indivíduos pertencentes a uma comunidade com saberes, formas de expressão e celebrações específicos habitando determinado lugar (2018, p. 9).

Em relação à cultura, acredita-se que esse é um assunto que deve estar presente no cotidiano da escola, afim de oportunizar à criança experiências da própria cultura, bem como de culturas diferentes, assim como o direito de conviver e participar da cultura infantil, para conhecer e aprender a respeitar o outro. É importante conhecer e explorar as culturas da comunidade a qual pertence, como também de culturas diferentes. As aprendizagens e o desenvolvimento infantil constroem-se também nas vivências relacionadas com as manifestações e tradições culturais. Através da noção do “nós” no campo de experiência, “eu, outro e nós”, amplia o olhar das crianças para a existência de um ambiente social que inclui outras culturas e lugares que têm costumes diferentes, o que implica “na construção do

compromisso de busca de paz, de não discriminação de outros seres humanos” (OLIVEIRA, 2018, p. 15).

A organização da educação infantil, como recomenda a BNCC- EI, centrada nas experiências das crianças, favorece uma organização flexível que oportuniza a autonomia da escola e valoriza as experiências da cultura local, de um projeto próprio, criativo, que respeita as especificidades da criança.

Ao considerarmos o conceito de experiência discutido na seção anterior e com base na perspectiva dos Campos de Experiências poderem contribuir significativamente para a garantia dos direitos das crianças, é possível compreender o potencial que há no cotidiano das escolas de educação infantil. Se a criança, atualmente é vista como um sujeito de direitos, ativo, que pensa e interage de modo intenso com o adulto, com seus pares e com o ambiente, há uma riqueza de saberes presentes em suas experiências, a qual pode ser incorporada nos processos curriculares. Com autonomia de produção de seus currículos, orientados pela Base, é importante que as escolas possam:

ABANDONAR a ideia de crianças como seres frágeis e incompetentes e da infância como período de passividade, dependência ou debilidade; REJEITAR toda a postura pedagógica [...] de rigidez e inflexibilidade, sem atentar para a maneira como as crianças reagem ao que lhes é proposto; NÃO DEFINIR o processo pedagógico com metas impostas à criança, negligenciando o significado que aquele processo tem na experiência infantil; GARANTIR a todas as crianças o tempo para explorar as proposições que o professor faz; ENTENDER que elas precisam repetir as mesmas proposições outras vezes, de modo a se apropriar de determinadas ações e também elaborar um sentido para a experiência vivida (OLIVEIRA, 2018, p.13. Grifos da autora).

É partindo da experiência infantil e na articulação com os Campos de Experiência que os direitos das crianças são garantidos. Elas vivem as experiências de aprendizagem quando seus desejos e necessidades são acolhidos e suas especificidades são consideradas. Com os Campos de Experiência a escola se atenta e acolhe as situações concretas da vida cotidiana das crianças numa inter-relação com os conhecimentos já produzidos culturalmente.

Cada um dos Campos de Experiência referencia diferentes direitos de aprendizagem e desenvolvimento os quais dão suporte para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse movimento precisa ser feito pela escola, ou redes de ensino considerando, além desses elementos, a infância que ali está presente. De modo geral o que é possível garantir em termos de direitos de desenvolvimento e aprendizagem, nessa perspectiva, considerando que os Campos de Experiência articulam-se entre si?

Em uma perspectiva de articulação entre os direitos e as experiências infantis no cotidiano da escola, o quadro a seguir demonstra a viabilidade de cada direito de aprendizagem e as potencialidades dos Campos de Experiência em relação à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quadro 1: A relação entre os Campos de experiência e os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC- EI (2017)

DIREITOS / CAMPO DE EXPERIÊNCIA	Eu, o outro e nós	Corpo, gestos e movimento.	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.
CONVIVER	Com crianças e com adultos, em pequenos e grandes grupos, respeitando as diferenças do grupo. Reconhecendo e Respeitando as diferenças.	Com as diferentes representações, dança, teatro, histórias, rodas, brincadeiras.	Com as manifestações artísticas, culturais, e científicas locais, com artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, expressão de linguagem, pintura, colagem, fotografias.	Com as diferentes linguagens, e situações de comunicação, imaginação, sentimentos e emoções.	Com as transformações naturais, sociais e culturais, com o clima, com os fenômenos da natureza.
BRINCAR	Com seus pares e com os adultos, utilizando-se da cultura e das brincadeiras geracionais.	Através de atividades que envolvam a corporeidade, através das potencialidades e respeitando às limitações do corpo da criança.	Com diferentes formas, cores, papéis, tecidos, lãs, diferentes espaços com encenações e cenários.	Através de parlendas, rodas, jogos, diferentes linguagens: oral, corporal, dramática, musical, escrita, e do faz de conta.	Com diferentes materiais, elementos da natureza, formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, incentivando a conscientização ambiental utilizando inclusive materiais recicláveis.
PARTICIPAR	Das experiências sociais, de decisões cotidianas no ambiente da escola, da manutenção da higiene pessoal e da conservação do ambiente	Das atividades corporais, como: danças, brincadeiras de roda, práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas pelo professor; de projetos relacionados à	Nas manifestações artísticas, nas produções individuais e coletivas, danças, teatros, experiências científicas, modelagens; dos recursos tecnológicos.	Nas contações de histórias, rodas, posturas corporais, sorriso, choro, olhar, rodas de conversa, cantando, dançando, encenando, nas brincadeiras de faz de conta.	Nas investigações, nas manipulações de objetos, nas relações sociais, no reconhecimento de quantidade, de numerais, na exploração de materiais e dos

	escolar, assim como a preservação da natureza.	alimentação saudável.			meios tecnológicos.
EXPLORAR	Modos de vida, diferentes atitudes, técnicas, costumes, cultura.	Os espaços através do corpo, os sentidos através do olfato, visão, paladar, audição, tato.	Diferentes manifestações artísticas, manipulação de diversos materiais e recursos tecnológicos.	A cultura escrita, sons, diferentes gêneros textuais, poemas, histórias, fábulas, canções, gestos. Hipóteses sobre a escrita. através das múltiplas linguagens.	Diferentes espaços, tempos, fenômenos naturais, espaços como a escola, bairro, as transformações da natureza, da sociedade, as características dos elementos naturais.
EXPRESSAR	Próprio modo de agir, sentir e pensar.	Através da linguagem corporal, emoções, sentimentos, o uso do espaço com o corpo. Através da dança, do teatro e das brincadeiras de faz de conta.	Emoções, sentimentos, e necessidades, através das brincadeiras, artes visuais, música, teatro, dança, modelagem, colagens, desenhos, mímicas.	Sentimentos, emoções, desejos, pensamentos, ideias, expressões artísticas, suas vontades e desgostos, narrativas verbais e corporais, individuais e coletivas.	Observações individuais e coletivas interesses, hipóteses na construção de saberes, dúvidas e curiosidades, suas produções individuais e coletivas,
CONHECER-SE	Na interação com as crianças e com os adultos, através das culturas infantis e no contexto familiar e comunitário.	Experimentando diferentes expressões artísticas corporais, através da interação com seus pares e com seu próprio corpo.	Através das manifestações artísticas e múltiplas linguagens verbais e não verbais.	Ampliando o vocabulário, apropriando-se da língua materna, elaborando narrativas e argumentos, através da literatura infantil, da observação e da relação com a cultura escrita, através das brincadeiras de faz de conta.	Através de observações, investigação e exploração do seu entorno, levantando hipóteses, consultando informações como fotografias, histórias relacionadas com a família e sua própria identidade como a escolha do nome, origem da família, as transformações naturais do corpo.

Fonte: construído pela autora a partir do documento da BNCC-EI (2017)

Pode-se observar através desse quadro as relações entre Campos de Experiência e os Direitos de aprendizagem. Em cada campo é possível visualizar ações/vivências que evidenciam a garantia dos direitos de aprendizagem, sendo que a efetivação dessa articulação está na ação pedagógica e nas experiências cotidianas no âmbito escolar.

Os Campos de Experiência possibilitam romper com as práticas instrumentais que muitas escolas de educação infantil ainda seguem atualmente, por exemplo: datas comemorativas, pintura de um estereótipo, preencher as letras com bolinhas de crepom, experiências estas, que para as crianças não têm sentido, por não produzirem as relações de significação e de continuidade que a BNCC apresenta. Com a articulação dos Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a escola oferece viabilidade para que as crianças construam hipóteses e experiências que através das mediações do professor possibilitam a significação das mesmas.

Com o Campo de Experiência “Eu, o outro e nós” a criança tem a possibilidade de conhecer-se e de aprender a expressar seus sentimentos, emoções e desejos, desenvolver a participação ativa em diferentes momentos do cotidiano, conviver com diferentes culturas, etnias e religiões, desenvolvendo a empatia e o respeito às diferenças. Com o brincar a criança desenvolve a imaginação e consegue estabelecer relações com o seu cotidiano familiar e escolar. A maneira como o bebê e a criança são acolhidos na escola de educação infantil é fundamental, pois contribui, de forma decisiva para a construção do sentido do eu em relação ao outro. Este campo destaca a importância de olhar cotidianamente para aspectos básicos das crianças, tendo em vista que as ações pedagógicas devem apresentar caminhos para que a criança construa a sua identidade e identifique a sua cultura. Assim sendo, reforça-se que é através das mediações do professor que a criança poderá construir autonomia, o senso de autocuidado, de reciprocidade, empatia, solidariedade, reconhecendo e respeitando as diferenças.

O campo “O corpo, gestos e movimentos” é o retrato da criança pequena, pois a infância é um momento em que a criança está muito ligada às diversas reações do seu corpo, é uma forma vital de conhecer o mundo e a si mesma, momento em que descobre as suas potencialidades. Este campo possibilita a criança experimentar diferentes culturas corporais, como a dança, a música, o teatro, as histórias, as brincadeiras de roda. A participação da criança é fundamental, e o professor, como mediador, tem a possibilidade de estimulá-la cotidianamente. O corpo expressa as emoções e assim a criança se conhece e vai descobrindo as diversas possibilidades de movimento que com ele são possíveis. Os bebês, principalmente, precisam de um ambiente rico de possibilidades para explorar o mundo

através do corpo, a escola deve proporcionar diferentes estruturas e momentos para que eles descubram com o corpo variados modos de ocupação, espaços e possibilidades que estimulem os sentidos, por meio de texturas, cores, sons. O professor necessita de um olhar atento e sensível para observar a criança e respeitar as suas expressões dentro de seus limites e estimulando-a de maneira que haja respeito pelo direito das crianças.

No campo “Traços, sons, cores e formas” está posto o desafio para a escola proporcionar ambientes acolhedores, interativos, instigantes, diversificados, organizar experiências em diferentes lugares da região para explorar, observar, conhecer diferentes expressões artísticas. Os campos articulados e pensados de maneira cíclica como por exemplo este campo pode ser articulado com o campo “corpo, gestos e movimentos” fazendo um diálogo com a dança e com a música, com o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” fazendo relações com a linguagem oral e com a imaginação. Para proporcionar experiências significativas a escola precisa compreender as diversas manifestações dos bebês e das crianças, seus desejos e preferências, bem como projetar ambientes nos quais a criança possa explorar texturas, cores, formas, sons, alimentos, expressões culturais e artísticas, elementos da natureza, características sensoriais, através do tato, olfato, paladar, audição e visão.

A música, assim como o silêncio, também é importante pois através dela a criança desenvolve a percepção do ritmo, da intensidade, as melodias, e até mesmo o sons que são produzidos com o corpo. A sonoridade e a visualidade são conquistas importantes para essa fase da vida, colaborando para a construção de um olhar sensível e poético sobre o universo e as coisas que nele existem (cores, sons, silêncio, texturas, sabores, cheiros).

A criança tem o direito de conviver com diferentes expressões culturais, tem o direito de brincar com diferentes texturas, ritmos, cores, brincadeiras de faz de conta, ter contato com as tradições regionais, como também tem direito de explorar possibilidades de texturas, sons, materiais, substâncias, objetos, recursos tecnológicos, assim como direito a participar de decisões na organização dos espaços e de expressar suas emoções, preferencias e assim conhecer-se através das manifestações culturais e artísticas do seu território.

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” possibilita à criança o direito de expressar a sua linguagem própria. Assim como a fala e a escuta são importantes destaca-se o direito de expressar a linguagem através da Língua de Sinais e do Braile, a escola é um lugar de socialização e inclusão, aonde é possível construir olhares sensíveis e possibilidades de participar e expressar pensamentos, sentimentos, vontades e desagrados. Na escola a criança aprende a escutar o outro, observar as características das diferentes linguagens, que não somente pela fala e escuta, mas também se faz através da dança, de desenhos, enfim das



expressões artísticas. Para Oliveira “Escutar e falar não se restringem a um só campo de experiências, mas são atos transversais a todos os outros” (2018, p. 67).

Desde o nascimento a criança convive em uma comunidade falante, de linguagem oral e vive essa experiência. As primeiras interações do bebê são o choro, sorriso, movimentos do corpo e conforme vai crescendo vai construindo as relações e estabelecendo, conforme as interações com os adultos e com outras crianças, as representações de mundo que ela conhece. Na escola as possibilidades crescem à medida que o professor organiza ambientes que oportunizem, às crianças, experiências diferentes das experiências familiares. As rodas de conversa, contações de histórias, dramatizações, poesias, brincadeiras com fantasias, ampliam a capacidade simbólica das crianças permitindo o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da visão de mundo. A partir da observação de outras crianças e dos adultos, amplia-se a capacidade argumentativa e as manifestações da curiosidade em relação à cultura escrita aparecem de maneira natural.

O interesse da criança pela linguagem escrita não deve ser ignorado, entretanto esta deve ser compreendida de modo integrado cotidiano e por diferentes gêneros textuais, assim como a escrita do nome próprio é uma conquista importante que está ligada à formação da própria identidade da criança. Através das histórias a criança também tem a oportunidade de estar em contato com o mundo das letras e da imaginação, ampliando as experiências estéticas. Destaca-se que as participações nas narrativas individuais e coletivas, a escuta das histórias, o contato com diversas linguagens constitui o sujeito singular e pertencente a um grupo social.

O campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” é uma oportunidade com a possibilidade de se tornar ainda mais rica quando articulada com outros campos assegurando, permanentemente, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A criatividade e o interesse pelo mundo são partes inerentes ao desenvolvimento infantil, pois, comprovadamente desde bebês as crianças são curiosas, investigadoras e o desafio do professor é oportunizar momentos, tempos e ambientes que ofereçam estímulos para as investigações, com uma organização aonde a criança tenha espaço, tempo e diferentes elementos para construir hipóteses, aprimorar noções, desenvolver comparações. Cabe, portanto, ao professor o papel de dinamizar o desenvolvimento mental, promover a reflexão, mediar e estimular novas descobertas, a busca de respostas, proporcionando outros conhecimentos. As crianças são imersas no mundo com diversos espaços, tempos, fenômenos naturais, transformações, expressões culturais, mundo sociocultural e a escola deve ser um lugar no qual elas se sintam desafiadas a investigar as curiosidades, a desenvolver seu

potencial, interagindo, tendo respeito por si e pelos outros, construindo sua identidade pessoal e cultural.

A criança tem o direito de investigar o mundo, através da ludicidade perceber as diversas formas, quantidades, pesos, tamanhos, explorar as características da natureza, da sociedade, explorando as relações de tempo, espaço, as relações e as transformações. Nas investigações a participação ativa da criança pode se dar através da utilização de instrumentos para registrar o processo, tais como; gravação, foto, podendo até mesmo, com o auxílio de um adulto, pesquisar através da internet, para ampliar os conhecimentos. A criança tem o direito de expressar as observações, hipóteses, suas concepções e conquistas da investigação. Para que elas tenham esses direitos assegurados, toda a equipe escolar deve se propor a olhar para a criança, reconhecendo-a como um ser inteiro e perceber, através de uma observação sensível, quais os próximos estímulos serão importantes para o processo, quais os instrumentos que irão colaborar com a criança nas suas descobertas, ampliando sua participação social.

O desafio está na articulação entre os Campos de Experiências, considerando que um complementa o outro e na vinculação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento colocando a criança no centro do processo educacional, e somente assim, levando em consideração tais pressupostos se construirá um currículo para as crianças e com as crianças.

A escola e o (a) professor (a) tem autonomia em planejar essa articulação, considerando-se que existem muitas potencialidades que podem ser extraídas do cotidiano da escola e que garantir ou assegurar direitos perpassa pelas decisões de gestão, do tipo de escola que se quer e do planejamento do professor. Nessa perspectiva é fundamental superar a fragmentação e articular a realidade cotidiana, os objetivos e os direitos. “Os Campos de Experiências podem subsidiar as práticas das crianças reunindo os objetivos de um ou mais Campos e envolvem todos os momentos da jornada das crianças na Educação Infantil” (RCG, 2018, p. 82). Cabe à escola organizar essa articulação pelas atividades cotidianas, projetos de investigação e outras propostas. É importante colocar-se no lugar das crianças para perceber como estão descobrindo o mundo, seus elementos e o seu funcionamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa o olhar sobre a infância se renova. O que estava turvo vai ganhando forma. Os referenciais teóricos iluminam o olhar de pesquisador, em um exercício de distanciar-se dos vícios de experiências construídas como professora.

A pesquisa vinculada a linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação, teve como tema a infância e os Campos de Experiência. Assim, destinou-se a realizar um estudo a respeito da etapa da educação infantil na BNCC (2017) e de conceitos centrais que envolvem a questão proposta, a fim de aprofundar a temática no que tange os Campos de Experiência enquanto possibilidade de garantia dos direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil. A BNCC é fundamental pois apresenta uma orientação para a construção curricular com inovações que visam uma educação através da experiência e dos direitos de aprendizagem, contudo, para que se efetive tal proposta, implica em aspectos para além da reformulação das propostas pedagógicas na educação infantil.

Tendo em vista as transformações da sociedade contemporânea e o reconhecimento da infância como uma categoria social, nascem novos questionamentos quando refletimos sobre a infância: quais as concepções que temos de infância? Que concepção de infância está presente nas Políticas educacionais? Que concepção de criança/infância está presente nas escolas de educação infantil? Em que medida a proposta pensada para as crianças de educação infantil está em consonância com uma concepção de infância que respeite os direitos dos meninos e das meninas em todas as dimensões.

Com base nas inquietações que justificam esse processo investigativo da BNCC-EI e das pesquisas acerca da temática fui construindo a seguinte problemática de pesquisa: Como os Campos de Experiência asseguram/possibilitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil?

A partir desta problemática buscou-se delimitar um caminho metodológico para construir os argumentos da pesquisa, com base nas hipóteses e reflexões presentes no texto. A investigação, de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental foi se constituindo com base nas questões já postas nas discussões sobre a educação das crianças, mas buscou evidenciar mais elementos que pudessem contribuir para a pesquisa educacional sobre a infância.

Inicialmente, para pensar sobre a contribuição na perspectiva dos Campos de Experiência para a educação infantil foram apontados alguns elementos da trajetória histórica na construção de conceitos de infância até chegar a noção de criança como ator social. A

criança como ator social traz implicações não apenas conceituais, mas também políticas e pedagógicas. Daí a necessidade de pensar a infância para além de um mero delimitador cronológico de idade, e a necessidade de pensar que não existe apenas uma infância, mas múltiplas experiências que as crianças constroem em diferentes contextos e temporalidades. Os conceitos de criança como ator social e de cultura infantil não emergem por acaso. Eles resultam da compreensão da criança como sujeito de direito que vive seus processos de formação, constrói experiências sociais, culturais, políticas, vivências que são características de cada grupo social. Por isso, não podemos falar de infância no singular, mas sim infâncias na pluralidade de experiências. A criança sujeito histórico e social, e em desenvolvimento, tem suas características singulares, que o adulto precisa compreender para poder contribuir no seu desenvolvimento.

A concepção de criança como ator social construída especialmente a partir das considerações de Sarmiento (2004, 2008, 2011, 2013, 2015) e de Katia Agostinho (2014), colaborou com a reflexão da BNCC-EI ao colocar a criança no centro do processo educativo. Visualizando tal perspectiva para a educação infantil e para compreender o que há de novo na BNCC sobre a infância. O conceito de criança como ator social está presente no documento da BNCC, na etapa da educação infantil: uma criança que é ativa, que cria hipóteses, que tem voz, que participa das decisões, que é considerada uma parceira nas ações cotidianas, uma criança que depende do adulto, mas ao mesmo tempo é considerada uma construtora do processo, um ator social.

A construção de um breve histórico das legislações sobre a educação infantil foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois demonstrou que nas últimas três décadas ocorreram, nesse campo, avanços significativos em relação à concepção de infância/criança, de maneira a embasar/legitimar o direito à educação da primeira infância. Nesse sentido percebeu-se que desde a Constituição Federal (1988) vem sendo construída uma identidade para a educação infantil. Essa construção fica mais evidente no momento em que o atendimento de crianças até cinco anos passa a integrar a Secretaria de Educação básica, no Ministério da Educação. Nessa trajetória, desde a CF (1988) até os dias atuais, foram várias as discussões, pareceres, resoluções e outras publicações e documentos, decretos, portarias que ampliaram os horizontes da educação infantil como direito da criança. A BNCC é parte de um conjunto de legislações que vem contribuindo para a garantia dos direitos da infância e a qualidade do atendimento na educação infantil.

A BNCC como a mais recente política nacional normativa, regulamenta e orienta a construção de currículos da educação básica, no caso, a educação infantil. Com a análise da

BNCC-EI, foi possível compreender conceitos-chaves para a organização curricular proposta para essa etapa. O documento demonstra diferenças na concepção de currículo para as etapas da educação básica. No caso da educação infantil, a base para a construção curricular deve ser os Campos de Experiência e não as competências como proposto para o ensino fundamental e médio. Essa diferença é fundamental.

Ancorada nas concepções de currículo e criança das DCNEIS (2009), a BNCC-EI, reafirma a visão da criança como ator social, que interage, cria e modifica a cultura e a sociedade. O documento tem o intuito de oferecer referências para a construção de um currículo baseado em Campos de Experiência e em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, partindo do pressuposto de que as crianças aprendem por meio das experiências vividas no contexto escolar. A BNCC-EI também reafirma como eixo estruturante as interações e brincadeiras, e considera fundamentais os princípios éticos, políticos e estéticos para o processo de construção das propostas para a educação infantil. Assim como o cuidar e educar que devem estar intrinsecamente ligados, estabelece para a etapa os Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem.

O documento aponta caminhos para a reformulação das propostas pedagógicas, bem como dispõe de liberdade para a comunidade escolar construir o PPP, considerando o currículo como vivo, ativo, em ação. Através do PPP a escola estará possibilitando rupturas nas práticas instrumentais, oportunizando a construção coletiva e democrática, com a participação da comunidade escolar que irá legitimar a especificidade do território.

Os Campos de Experiência emergem dos processos educativos e valoriza o saber da criança e não apenas o saber do adulto. As experiências são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, buscando garantir os direitos desde os seus primeiros anos de vida. A concepção de experiência que está subjacente no documento da BNCC-EI, parte da criança, das relações que ela constrói, a fim de avançar na relação de apropriação e ampliação dos saberes e dos conhecimentos que estão presentes no patrimônio cultural e científico da humanidade. Desta maneira a escola torna-se um *locus* das vivências cotidianas e das experiências educativas e significativas. Como lugar de pertença da criança, é na escola que ela irá ter inúmeras possibilidades de conhecer-se, de conhecer diferentes culturas e linguagens, de interagir e socializar, de participar das construções através das atividades lúdicas.

Nesta perspectiva ampliam-se as oportunidades de experiências presentes na vida cotidiana da criança para subsidiar de forma significativa experiências subsequentes. Para Dewey a experiência da criança não se refere a qualquer experiência, mas na intenção e

interesse genuínos, que dependem também da colaboração do (a) professor (a) na investigação. A educação pela experiência está presente nos fundamentos teóricos da BNCC-EI, bem como nas relações que se fazem através da concepção de interação, ludicidade e continuidade.

A organização pedagógica fundamentada nos Campos de Experiência possibilita às crianças vivenciarem situações sociais e experiências com outras crianças e adultos. As interações coletivas colaboram para perceber a sua constituição como criança, como sujeito social, ampliando seus conceitos de si e do mundo, as instituições são colaboradoras, proporcionando ambientes organizados assegurando espaços educativos, de modo a promover diversas experiências formativas. Os Campos de Experiência oportunizam construir um currículo pensado com a criança e para a criança. Isso implica no compromisso do professor através da intencionalidade da docência, com práticas que favoreçam a imersão das crianças em diferentes espaços, tempos, momentos, com diferentes possibilidades de linguagens, gêneros e formas de expressão cultural, artística, musical. Essa maneira de pensar o currículo para a educação infantil implica em tomar como ponto de partida as crianças, numa concepção de construção coletiva, de experiências educativas. Essa perspectiva colide com a visão de uma educação que transmite conhecimento.

Refletir sobre as concepções que a BNCC apresenta para a educação infantil, reforça o entendimento que a mesma tenha a sua especificidade quanto ao currículo e aprendizagem. A BNCC para a educação infantil, com os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência, rompe com concepções tecnicistas e fragmentadas e defende uma educação integrada. A garantia dos direitos se faz através da criação de oportunidades, vivências cotidianas que possibilitem às crianças experiências educativas. Há através dos Campos de Experiência diversas oportunidades de efetivar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, da mesma forma que eles têm a possibilidade de articulação entre si pela transversalidade que oferecem.

O desafio está em compreender os Campos de Experiências como uma abordagem e vincular nos planejamentos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como as experiências educativas devem ser vivenciadas com e pelas crianças. O professor como mediador tem o desafio de promover os direitos das crianças. É importante que ele se desafie a olhar para a criança nas vivências cotidianas e abra espaço para a voz dos pequenos sujeitos na organização dos espaços, nas escolhas dos tempos, atividades, propostas, projetos, pois considerar a criança como ator é considerá-la participante em todos os momentos.

Com os bebês o desafio está no olhar sensível do professor para compreender as expressões, emoções, vontades e desgostos. O ambiente para os bebês deve ser repensado, oportunizando a exploração de desníveis, de diferentes texturas, sons, cores. O cuidar e o educar são indissociáveis na educação infantil, sendo os cuidados básicos considerados como momentos de experiências educativas, nos quais se faz necessário que as crianças tenham participação e possam conhecer diferentes sabores, cheiros, cores, formas, tendo novas experiências.

Para construir um currículo que considere a criança centro do processo educacional é importante considerar as especificidades das crianças pequenas, considerar os aspectos individuais e coletivos. É necessária a ludicidade, a capacidade de acolher a criatividade e a autoria das crianças, considerar as interações e as brincadeiras como promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem, através das múltiplas linguagens. Outro desafio desta proposta é a disponibilidade e sensibilidade dos professores em promover a investigação conjunta com as crianças, estarem abertos (a) às descobertas das crianças, colocando-se ao lado da criança, observando e comprometendo-se com as escolhas coletivas entre crianças e adultos criando, assim, uma parceria entre o (a) professor (a) e as crianças.

Conclui-se que os Campos de Experiência oportunizam a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela escola no momento em que: a) a comunidade escolar (equipe gestora, professores, crianças e família) permite a participação da criança na construção dos projetos pedagógicos. Participar implica na voz que dá às crianças, e nas oportunidades que elas têm de encontrar seu lugar social; b) a escola compreende que a experiência é um processo construído através da interação das crianças com seus pares e com os adultos assegurando o direito de conviver e conhecer-se, assim como a ludicidade é um elemento essencial de construção de aprendizagem que assegura o direito de brincar; c) as experiências têm continuidade, tem tempo e espaço para que a criança possa explorar e expressar-se; d) há a formação de qualidade para os professores; e) a intencionalidade do professor considera a criança um ator social.

Essas são algumas oportunidades de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que a pesquisa possibilitou evidenciar. Acredita-se que este processo não tem finitude nesta pesquisa, pois em outro momento de investigação poderão ser observados outros elementos e possibilidades para os Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Os meninos e as meninas da educação infantil merecem uma educação que tome como ponto de partida as experiências infantis, e a consideração dos mesmos como atores sociais.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C.; MORUZZI, A. B. *Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil?* Revista Debates em educação. Maceió. vol.8, nº16, p. 46- 66. Jul. /Dez. 2016.
- ABBUD, I. *John Dewey e a educação infantil: entre jardineiras e cientistas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- AGOSTINHO, K. A. *A Complexidade da participação das crianças na Educação Infantil*. Perspectiva. Florianópolis, v.32, n.3, p.1127-1143, set. /dez. 2014.
- AGOSTINHO, K. A. *O direito à participação das crianças na educação infantil*. Educativa. Goiânia, v.16, n.2, p. 229-244, jul. /dez.2013.
- AGOSTINHO, K. A. *Caminhos para a participação das crianças na educação infantil*. In: X ANPED SUL. *Anais*. Florianópolis, 2014.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ed. São Paulo: Moderna. 2006.
- ARIÉS, P. *História Social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARIOSI, C.M.F. *A base nacional comum curricular para a educação infantil e os campos de experiência: Reflexões conceituais entre Brasil e Itália*. Revista Humanidades e Inovação. V.6, nº 15, 2019. p. 241-256.
- BARBOSA, M. C. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares*. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.
- BARBOSA, M.C. *Culturas infantis: contribuições e reflexões*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014
- BARBOSA, M. C.; RICHTER. *Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo*. In: FINCO, D.; FARIA, A. L; BARBOSA, M.C (Org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015. p. 185-198.
- BARBOSA M.C.; CAMPOS. M.M. *BNCC e a educação Infantil: Quais as possibilidades?* Revista retratos da escola. Brasília, v.9. n.17. p.353-366, jul./dez. 2015.
- BARBOSA, M.C. S. [Et.al.] *O que é básico nova na base nacional comum curricular para a educação infantil?* Revista debates em educação. Maceió: vol.8. nº16. p. 12-28. jul. /dez. 2016.
- BARBOSA, M.C.S.; CANCIAN, V.A. WESHENFELDER.N.V. *Pedagogo generalista professor de educação infantil: implicações e desafios da formação*. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018



BARREIROS, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL ANPED. *Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contextos de resistência*. Anais. São Luiz: MA, 2017.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de zero a três anos*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998,

BRASIL, *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: Diário oficial da União, 1990.

BRASIL, Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Dispõe sobre a *Convenção dos Direitos das Crianças*. Brasília: DF. Ministério das Relações Exteriores. 1990.

BRASIL, *Política Nacional de Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília. MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional*. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. MEC/SEB. Brasília: DF, 2006. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. MEC/SEB. Brasília: DF, 2006.

BRASIL, Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999, Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Revogada pela Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL, *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil*. MEC/SEB/UFRS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_pesquisa%20analise\\_ropostas\\_pedagogicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf) acesso em 04 set 2020.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº7, de 7 de abril de 2010.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular* Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, DF. 2017.

CAMPOS, M.M. *Balanço analítico da educação infantil: Direitos em risco e consensos possíveis*. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL ANPED. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contextos de resistência. Anais. São Luiz: MA, 2017.

CARVALHO, J.N; BRESTOLIN, M. R. *Crianças como atores sociais no espaço/tempo da creche: um olhar pela sociologia da infância*. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP, v. 28, n. 3, p. 287-305, Set/Dez, 2017

CARVALHO, R. S. GUIZZO B. S. *Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma pedagogia na infância*. Revista Educação Pública. Cuiabá. v.27. nº 66. p. 771-791. Set. /dez. 2018.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base nas análises de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: FARIA. A.A.G.; PALHARES, M.S. (Org.) *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 4ªed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 19-45, 2003

CORRÊA, A.; MORGADO, J.C. *Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro*. Revista Textura, v. 22 n. 50 p. 19-35 abr./jun 2020

CRAIDY; C. M.; KAERCHER; G. E. (org.) *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DEWEY.J. *Democracia e educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY. J. *Experiência e educação*. 15ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY. J. *Vida e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 10ª ed. São Paulo: Edições melhoramentos, 1978.

DEWEY. J. *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Tradução de Paulo de Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa Relógio D' água Editores, Lisboa, 2002.

DEWEY. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FARIA, A.A.G.; PALHARES, M.S. (Org.) *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 2003. 4ªed. Campinas, SP: Autores Associados.

FINCO, D; FARIA, A. L; BARBOSA, M.C (orgs.) *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015.

FOCHI. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D; FARIA, A. L; BARBOSA, M.C (orgs.) *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Edições Leitura Crítica. Campinas, 2015.p. 221-232.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*, UNICEF, Nueva York, abril de 2019. Disponível em [www.unicef.org](http://www.unicef.org). Acesso em 02 jun. 2020.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LAROSSA, J.B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. nº19. Jan/fev/mar/abr. p. 20-28. 2002

MARCHI, C.R. *O "ofício de aluno" e o "ofício de criança"*: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. Revista Portuguesa de Educação, vol. 23, n. 1, 2010. p. 183-202.

MACEDO, E. *Base Nacional Comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?* Revista Educação e Sociedade. v. 36, n.133, out./ dez. p. 891-908. Campinas: 2015.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL: *Educação Infantil: Construindo o presente*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL: Carta compromisso do MIEIB. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/08/XXXIV-Encontro-Nacional-Carta-VF-29.08.pdf>. Acesso em 02 set. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Histórico. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/historico>. Acesso em 23 jul. 2019.

NASCIMENTO, C. T. BRANCHER, V.R., OLIVEIRA, V. F. *A construção Social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas*. Revista Contextos e Educação. Ano 23, nº 79, Jan./Jun. 2008 p.47-63

NUNES, M.F. R; MACHADO, M.L; COELHO, R.C.F. *O movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB: Construindo o presente*. In: MOVIMENTO

INTERFÓRUMS DE ENDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL: Educação Infantil: Construindo o presente. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

OLIVEIRA Z.M.R. *Balanco analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco* In: 38ª Reunião Nacional ANPEd. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contextos de resistência. Anais. São Luiz: MA, 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Campos de experiência: efetivando direitos de aprendizagens na educação infantil*. MEC. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

OLIVEIRA, Z.M.R. *A construção da base comum curricular para a educação infantil*. Revista Entreideias. Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019

PALHARES, M.S. (orgs.) *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 4ªed. Campinas, SP: Autores Associados. 2003.

RS. *Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil*. Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018. Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.v.1. 2018.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M.J. e MARCHI, R. de C. *Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica*. Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº 4. 2008. p. 91-113.

SARMENTO, M. J. *A reinvenção do ofício de criança e de aluno*. Revista Atos de Pesquisa em Educação, vol. 6 nº3: 2011. p. 581-602

SARMENTO, M. J. *A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos*, In Teodora. R.; Garanhani, M., (Org), *Sociologia da Infância e a Formação de Professores*, Curitiba. Champagnat Editora, 2013.

SARMENTO, M.J. *Uma agenda crítica para os estudos da criança*. In: Revista Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 15. Mai. 2020

SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIP – Catalogação na Publicação

---

G423c Ghidini, Natália de Almeida  
Campos de Experiência na BNCC e suas implicações na  
construção de um currículo para a educação infantil / Natália  
de Almeida Ghidini. – 2020.  
89 f : 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.  
Coorientadora: Profª. Dra. Adriana Bragagnolo.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2020.

1. Educação infantil - Currículos. 2. Direito a educação.  
3. Educação e Estado. 4. Base Nacional Comum Curricular.  
I. Marcon, Telmo, orientador. II. Bragagnolo, Adriana.  
III. Título.

CDU: 371.214  
37.014.5

---

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427