

AS CONTRIBUIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

AMANCIO, Fernanda Monike Proença Veiga¹
Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – FAIT

SOUZA, Maria de Fátima Proença de²
Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – FAIT

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo geral analisar a proposta da Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil, traçando um breve histórico do atendimento às crianças pequenas no Brasil, que por muito tempo teve caráter assistencialista, e com a Constituição Federal/1988 e a LDB/1996 o direito à educação básica foi garantido à todas as crianças desde bebê, mas sendo obrigatória a partir dos quatro anos de idade. A pesquisa justifica-se pelo fato de que a implementação da BNCC ainda gera alguns questionamentos por parte de alguns educadores sobre como praticar o que a BNCC contempla. O estudo foi realizado por meio de revisão bibliográfica, leitura e análise de livros, artigos, legislações e diretrizes curriculares sobre o tema. Conclui-se, que a BNCC trouxe uma nova visão para a prática pedagógica na Educação Infantil, todavia é necessário que os professores estudem e compreendam a proposta, de modo a garantir uma educação de qualidade aos alunos.

Palavras-Chave: Currículo. Criança. Educação Infantil

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze the proposal of the Common National Curriculum Base for the Early Childhood Education stage, tracing a brief history of care for young children in Brazil, which for a long time had an assistential character, and with the Federal Constitution/1988 and the LDB/1996 the right to basic education was guaranteed to all children since babies, but being mandatory from the age of four. The research is justified by the fact that the implementation of the BNCC still generates many questions and resistances on the part of some educators about how to practice what the base contemplates. The study was conducted through a bibliographic review, reading and analysis of books, articles, legislations and curricular guidelines on the subject. In conclusion the BNCC brought a new vision for the pedagogical practice in Early Childhood Education, however it is necessary for teachers to study and understand the proposal, in order to guarantee quality education to students.

Keywords: Curriculum. Child. Early Childhood Education

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende contextualizar a etapa da Educação Infantil de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) demonstrando quais são as mudanças e

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia – FAIT. E-mail: fernandampva@gmail.com

² Professora na área de Pedagogia na FAIT. E-mail: atpfatima@gmail.com

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

os avanços desta etapa educacional. A BNCC (Brasil, 2017) é um documento que foi publicado em 21/12/2017 e elaborado em caráter normativo que explicita um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais ao desenvolvimento dos alunos ao longo da Educação Básica de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento reafirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, apontando caminhos, por meio de direitos de aprendizagem e campos de experiência a serem desenvolvidos em creches e pré-escola.

O foco da pesquisa se dá na análise das contribuições da BNCC, no que diz respeito às novas metodologias estipuladas em comparação ao que já é definido para a Educação Infantil, e como esse documento propõe mudanças curriculares no cotidiano escolar e no trabalho pedagógico dos professores.

Parte-se da hipótese de que a BNCC trouxe um novo olhar para a etapa da Educação Infantil, focando na criança como sujeito com direitos de aprendizagem, e propondo novas metodologias aos professores no trabalho com os Campos de experiências (BRASIL, 2017).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) concedeu pela primeira vez no Art. 7, inciso XXV aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 (seis) anos de idade em creches e pré-escolas”, corrigida pela emenda constitucional nº 53 de 2006 para até 5 (cinco) anos de idade. Este foi um marco para a Educação Infantil, ainda que de cunho assistencialista, nesse período as crianças tinham o direito a esse atendimento, todavia ainda existia um desafio quanto às questões curriculares, em como iria se estruturar essa etapa da educação.

Neste sentido, Fragelli e Cardoso (2011) afirmam que a Educação Infantil ao longo da história assumiu diferentes papéis e sempre foi alvo de estudos e reflexões por parte de educadores, psicólogos, que demonstram que esta etapa educacional contempla princípios do cuidar e brincar em sua essência, e precisa de um currículo que enfoque nas concepções de indivíduo, infância e educação, garantindo o direito de seus alunos.

Assim, a BNCC (BRASIL 2017), contemplando todo o histórico educacional e curricular da Educação Infantil e embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que apresenta toda sua proposta fundamentada em dois eixos estruturantes, as interações e brincadeiras, que serão posteriormente apresentadas.

A pesquisa justifica-se pelo fato de que a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma proposta que muda o cenário da Educação Infantil. De acordo com Marques et al. (2019) a Base quando lançada foi alvo de críticas por parte de alguns professores e especialistas,

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

afirmaram que os Campos de experiência estavam antecipando aprendizagens do Ensino Fundamental, e também questionaram como implantar a mesma no cotidiano escolar.

Dessa forma, o trabalho tem como objetivo analisar a proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular no enfoque à Educação Infantil, contextualizando o tema com aspectos da história da Educação Infantil, e examinar as Diretrizes legais sobre essa etapa de ensino e buscar fundamentação teórica específica para o entendimento do tema.

O presente estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, na leitura e análise de livros e artigos científicos publicados em revistas eletrônicas sobre o tema em questão, e também leitura e análise da Constituição Federal de 1988 e da Base Nacional Comum Curricular de 2017 que orientam as diretrizes curriculares da Educação Infantil. Assim como os autores Marques (2019) e Guimarães (2017), entre outros aqui contemplados.

Dentre os objetivos propostos para esta pesquisa, está a análise da proposta curricular da BNCC da Educação Infantil, contextualizada com um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, e um olhar para as diretrizes legais sobre essa etapa de ensino.

A hipótese apresentada é que a BNCC, documento de caráter mandatório, traz uma estrutura curricular para a Educação Infantil, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação, com uma visão pautada em direitos de aprendizagem e campos de experiência, garantindo autonomia aos professores, oferecendo diversas possibilidades de aprendizagem e norteando o trabalho pedagógico com enfoque nas crianças como sujeitos de direitos e assumindo um papel ativo na Educação Infantil, visando seu pleno desenvolvimento integral.

Dentre os autores pesquisados, destacam-se Marques et al. (2019) e Guimarães (2017) que apresentam um histórico das políticas educacionais relacionadas à etapa da Educação Infantil. Fragelli e Cardoso (2011), Faria e Angotti (2014), Amorim e Dias (2012) abordam questões relacionadas ao currículo da Educação Infantil e suas implicações políticas, pedagógicas e sociais. Barbosa et al. (2019) e Monteiro et al. (2018) levantam questionamentos sobre a BNCC, realizando críticas construtivas e análises das orientações propostas pela base.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRIO-SOCIAL E POLÍTICO-EDUCACIONAL.

Ao longo da história do Brasil, dificilmente houve um olhar do Governo para as crianças pequenas, que eram de cuidado restrito dos pais. Por volta da década de 1930, começam a surgir reivindicações por parte das famílias, por locais que atendessem as crianças durante o período do trabalho das mães. Desta forma, começam a surgir as primeiras regulamentações para o atendimento das crianças em creches, chamadas de jardim-de-infância (MARQUES, et al., 2019).

Durante o período dos governos militares, após 1964, persiste a ideia de creches e pré-escolas como instituições assistenciais às crianças carentes não só no campo da saúde, mas também em âmbito cultural. O intenso ingresso das mulheres de classe média no mercado de trabalho, e os posicionamentos favoráveis de médicos e psicólogos destacando a importância dos primeiros anos de vida, suscitaram o crescimento das creches e pré-escolas para atender crianças cada vez menores. (MARQUES, et al., 2019, p. 263).

O que marcou muito esse processo de instalação de creches neste período foi o fato de que estas em muitas cidades brasileiras substituíram as chamadas “Casas dos Expostos”, onde as crianças de famílias pobres eram deixadas para serem atendidas durante o trabalho das mães. No Rio de Janeiro, foi inaugurada em 1909, a primeira escola de jardim-de-infância pública, o Jardim de Infância Campos Salles, que era voltado ao atendimento de crianças de 4 a 7 anos (GUIMARÃES, 2017).

Com o passar dos anos, especialmente na década de 1940, ampliou-se as iniciativas governamentais de atendimento às crianças, todavia as creches ainda eram espaços planejados como instituições de saúde, com o enfoque na alimentação e higiene das crianças, de caráter assistencialista (MARQUES, et al., 2019).

Com relação ao atendimento assistencialista, Fragelli e Cardoso (2011) afirmam que:

Da mesma maneira que o atendimento exclusivamente assistencialista pode deixar a desejar em relação ao processo de aquisição do conhecimento, a educação baseada em atividades descontextualizadas do universo infantil e, muitas vezes, inadequadas para a faixa etária das crianças pode ser igualmente prejudicial, pois se pauta em estratégias que quase sempre priorizam o aspecto intelectual em detrimento do corporal, musical e plástico, tão importantes nessa fase da vida. (FRAGELLI; CARDOSO, 2011, p. 66-67).

De acordo com Guimarães (2017) por volta dos anos 1970, como ainda não havia nenhuma legislação que determinasse o direito da criança a frequentar a Educação Infantil, ainda predominava o caráter assistencialista. Todavia, se iniciou um aumento neste

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

atendimento para crianças de 4 a 6 anos, principalmente para evitar a alta evasão escolar que ocorria na época uma vez que os alunos ficariam mais tempo na escola. Assim começou um olhar para a Educação Infantil como etapa preparatória ao ensino escolar. Neste sentido, Marques et. al (2019) vem reafirmar que neste período da história, a Educação Infantil estava fora da educação escolar, era uma etapa anterior, que visava a preparação ao Ensino Fundamental.

Depois de muitos anos com uma visão puramente assistencialista do atendimento às crianças, Faria e Angotti (2014) afirmam que o direito à educação foi finalmente adquirido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), quando a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos, sendo o atendimento educacional realizado em creches e pré-escolas, e a educação como dever do Estado e da família.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988).

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069 de 1990 trouxe novamente a educação como direito subjetivo de todas as crianças e adolescentes, criando Conselhos para supervisionar este atendimento educacional em todo o país (MARQUES, et al., 2019).

De acordo com Guimarães (2017), com a promulgação da Constituição, “inaugura-se no Brasil um extenso e tortuoso processo de transformação do caráter assistencial para o educacional no atendimento das crianças das creches e pré-escolas” (GUIMARÃES, 2017, p. 122), ainda segundo a autora, era necessário uma nova visão para a função das creches e pré-escolas, que vinham a complementar a educação da família, e para tanto era preciso reavaliar o trabalho pedagógico, que gerou muitas discussões sobre como proceder com a educação nesta faixa etária.

Para que a função da Educação Infantil se efetivasse era necessário que as crianças fossem vistas como sujeitos de direitos que pertencem a uma sociedade, sendo considerados contextos sociais, econômicos, étnicos, de modo a não promover exclusão. Esta discussão foi determinante no processo de reflexão sobre a construção de um currículo para esta faixa etária (FRAGELLI; CARDOSO, 2011).

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

Anos mais tarde, em 1996 com a Lei 9394 de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Educação Infantil teve sua finalidade definida, “promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996), sendo de incumbência dos municípios o atendimento de crianças em creche e pré-escola (FARIA; ANGOTTI, 2014). Neste contexto, Marques, et al. (2019) afirma que a LDB proporcionou maior autonomia no que tange as definições de propostas curriculares e pedagógicas, desde que conseguissem atingir o objetivo de desenvolver integralmente as crianças.

2.1. Documentos curriculares na Educação Infantil

Nas discussões sobre o currículo, Fragelli e Cardoso (2011) refletem que o currículo que contempla as disciplinas escolares, o formal, é fruto de acordos e negociações que nem sempre são consensuais, por isso podem causar desconforto em algumas pessoas que o criticam. Outra concepção apontada pelas autoras diz que o currículo é visto na sociedade como os saberes historicamente construídos e que necessitam ser transmitidos aos alunos, porém, quando são praticados na sala de aula, modificam-se, e se tornam saberes escolares, abordados sempre de maneiras diferentes.

Na visão de Faria e Angotti (2014), desde quando as creches e pré-escolas foram instituídas oficialmente em 1988, foram notados avanços nas questões da Educação Infantil, “como elevação da formação do profissional, repasse de verbas, construção de escolas, como também dispositivos legais foram elaborados para orientarem e definirem as práticas pedagógicas da Educação Infantil” (FARIA; ANGOTTI, 2014, p. 218).

Na Educação Infantil, a reflexão sobre uma possível proposta curricular que norteasse o trabalho pedagógico se iniciou por volta de 1995, com o objetivo de implementar diretrizes a serem seguidas nacionalmente, e que atendessem aos conhecimentos relevantes para a Educação Infantil. Após muitas discussões, o currículo foi proposto por meio da publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) um documento que pretendia guiar orientações e embasar o trabalho pedagógico, auxiliando principalmente, na elaboração de projetos educativos nesta etapa da Educação Básica (AMORIM; DIAS, 2012).

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

Este documento pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 2002, p. 07).

O RCNEI (BRASIL, 1998) se apresentou como um documento didático e instrumental, que buscou guiar o trabalho dos professores, todavia estes precisam ter consciência que a construção do conhecimento na Educação Infantil, ocorre por meio de um processo que envolve diversos eixos estruturantes, de maneira integral e global, valorizando as interações para a compreensão de mundo da criança (BRASIL, 2002). Neste contexto, Fragelli e Cardoso (2011) afirmam que o Referencial trouxe uma nova visão para as instituições de Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à função desta etapa, o cuidar e o educar sendo norteadores do trabalho dos professores. Outra visão se refere à aprendizagem por meio de brincadeira mediada pelo professor, como essenciais ao desenvolvimento das crianças.

Para Marques, et al. (2019), o RCNEI surgiu na época, como alternativa do MEC para superar a visão assistencialista da Educação Infantil, instrumentalizando este trabalho. Assim o documento se dividiu em três volumes, que buscou orientar e direcionar o trabalho da Educação Infantil por meio de eixos, objetivos, orientações, sempre pautado na pluralidade cultural do Brasil.

Em 1999, foi elaborado pelo MEC (Ministério da Educação) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo um documento a ser seguido na organização do cotidiano e das aprendizagens desta etapa. As DCNEIs trazem conteúdos que tem por objetivo articular os saberes da criança, com conhecimentos de cunho artístico, ambiental, cultural, tecnológico e científico, tendendo a promover, conforme definido na LDB, o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos (FARIA; ANGOTTI, 2014).

De acordo com Guimarães (2017), a DCNEI e a BNCC “não são o currículo, apesar de serem legislações de caráter normativo do trabalho educacional com as crianças em instituições educativas porque pretendem fornecer diretrizes teóricas e práticas a serem observadas no atendimento à criança” (GUIMARÃES, 2017, p. 132).

2.2 A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

Em 2015, o MEC disponibilizou na internet uma versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, de modo a iniciar uma consulta pública, para que com contribuições da sociedade, de educadores e profissionais da educação, se implementasse este documento em uma segunda versão aprovada pelos conselhos (MARQUES, et al., 2019). Nesta visão, Barbosa, et al. (2019) analisam a implementação da BNCC como estratégia do Ministério da Educação para melhorar a qualidade de ensino no Brasil, ainda que durante o processo de discussão sobre a Base, está tenha sofrido rejeição por parte de alguns grupos de educadores, pelo caráter político da implementação deste documento.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017).

A Educação Infantil foi alvo de discussões ao longo da história, e somente com a LDB 9394 de 1996 foi definida como seria a sua essência, reconhecendo, sobretudo, a criança como sujeito de direitos. Diante dessas discussões, a Base Nacional Comum Curricular é embasa em princípios indissociáveis já previstos nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, o cuidar e o educar. Também é importante destacar a relação escola e família, uma vez que as crianças quando entram na creche ou pré-escola, tem uma primeira separação do vínculo familiar. Por isso, para potencializar o desenvolvimento das crianças, é necessário o trabalho conjunto entre escola e família (BRASIL, 2017).

A base é um documento instrumental, que tem por objetivo subsidiar o trabalho dos professores, organizando, no caso da Educação Infantil, em campos de experiência e direitos de aprendizagem, em códigos alfanuméricos, que delimita a avaliação do aprendizado dos alunos e das aulas dos professores (BARBOSA, et al., 2019).

De acordo com o artigo 15 da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, as instituições ou redes de ensino já podem alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC, sendo que essa adequação deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020. (MARQUES, et al., 2019, p. 276).

A BNCC propõe seis direitos de aprendizagem, que pretendem assegurar um desenvolvimento ativo das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos objetivam o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (MARQUES, et al., 2019). Nesse sentido, Monteiro, et al. (2018) traz cada direito especificado, o conviver e o brincar tem por foco as brincadeira e interações entre professor e alunos e também alunos e alunos. O participar propõe que as crianças participem ativamente das aulas, das decisões, das atividades. Já os objetivos explorar, expressar e conhecer-se se pautam em conhecimentos das áreas artística, cultural, tecnológica e científica (MONTEIRO, et al. 2018).

Baseado nos eixos estruturantes, ao definir os direitos de aprendizagem, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe condições para que as crianças desempenhem um papel ativo na sua aprendizagem, com desafios e significados. No direito de conviver, seja com outras crianças ou com adultos, o aluno amplia seus conhecimentos de mundo e de si mesmo, também aprende a respeitar as culturas e modos de vida e valorizar as diferenças. O direito de brincar garante, no cotidiano, que a criança brinque com diferentes pessoas, em diferentes espaços, desta maneira, estará desenvolvendo sua imaginação, criatividade, coordenação motora e diversas experiências corporais, emocionais, expressivas, entre outras, valorizando também as interações sociais. O direito de participar demonstra a preocupação da base com o papel ativo das crianças, garantindo o direito de participar do planejamento, das escolhas das atividades propostas, de brincadeiras, ambientes, sempre se posicionando e respeitando a escolha de todos.

A BNCC (BRASIL, 2017) ainda garante o direito de explorar, sejam movimentos, gestos, cores, texturas, emoções, histórias, sensações, as mais diversas experiências que devem fazer parte da Educação Infantil, em suas diversas modalidades: artística, escrita, tecnológica e científica. O direito de expressar garante autonomia às crianças, que assumem papel criativo, dialógico, para expressar suas emoções, hipóteses, descobertas, opiniões, utilizando as mais diversas linguagens e respeitando a todos. O direito de conhecer-se garante uma identidade à criança, que é construída social e culturalmente, em diversas situações como brincadeiras, interações, cuidados pessoais e coletivos, sendo vivenciados na escola e no ambiente familiar.

No contexto dos direitos de aprendizagem, Monteiro et al. (2018) reflete sobre o tema afirmando que a BNCC, já em sua introdução, traz a importância do papel da família e da

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

instituição de ensino na garantia dos direitos das crianças. Assim é de responsabilidade dos docentes e da família as aprendizagens que serão desenvolvidas pelas crianças, sendo um trabalho conjunto. Outro destaque apresentado pelos autores é o fato de que a base não apresenta uma preocupação concreta com as diferenças e individualidades dos alunos, de modo que todos tem o direito de participar ativamente de suas aprendizagens.

A Base inovou principalmente na maneira em que subdivide as faixas etárias na Educação Infantil: bebês de 0 a 18 meses, crianças bem pequenas de 19 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses, ainda considera que os grupos não podem ser levados em conta de forma rígida, mas de acordo com as possibilidades de cada criança (MARQUES, et al., 2019).

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017).

Para que sejam efetivados os Direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresenta uma organização curricular das aprendizagens em campos de experiência, separados por faixa etária já definidas.

O eu, o outro e o nós, se refere às interações sociais, superação do egocentrismo por meio da percepção de outros pontos de vista, desenvolvimento da autonomia da criança, construção da identidade, autocuidado, cuidado com os colegas, reciprocidade, enfim, valores de convivência e de autoconhecimento. **Corpo, gestos e movimento** está relacionado aos movimentos corporais, coordenação motora, expressividade, alimentação, entre outros conhecimentos corporais. **Traços, sons, cores e formas** são as expressões artísticas e culturais, musicalização, teatro, dança, pintura, desenhos, apreciação artística, os meios de expressão (BRASIL 2017).

O Campo Escuta, fala, pensamento e imaginação se relaciona à linguagem, oralidade e escrita, leitura e apreciação de livros, contação de histórias, criação de histórias, tudo pautado no interesse e nas hipóteses da criança e o **Campo Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações**, se refere às noções espaciais e orientação, noção de tempo, passado, presente e futuro, aos conhecimentos matemáticos como sequência numérica,

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

operações simples, contagem e relações de quantidade, às experiências com a natureza, exploração do ambiente. (BRASIL, 2017).

Uma discussão que se levanta é como efetivar os campos de experiências na Educação Infantil, na análise de Monteiro et al. (2018), a base enfatiza os campos de maneira rígida, onde todo o trabalho pedagógico deve ser voltado para desenvolver uma aprendizagem de algum campo de experiência. Assim, os professores devem adotar critérios que muitas vezes tiram sua autonomia e criatividade em sala de aula, por se apoiarem unicamente em desenvolver aprendizagens curriculares em seus alunos. Neste sentido, é imprescindível que os professores incorporem questões do cotidiano e da realidade dos alunos aos campos de experiência, assim contextualizando e enriquecendo as aprendizagens, garantindo os direitos das crianças.

Consideramos que as crianças constroem conhecimentos de diversas formas e em diversos contextos e o planejamento das/dos professoras/es torna-se essencial. Podemos entender essa questão, quando as/os mesmas/os organizam o espaço na sala de aula para contemplar os diversos momentos, tais como: brincadeiras, alimentação, contação de histórias. Tudo que as/os docentes fazem na sala de aula deve ser pensado para que as crianças conquistem sua autonomia e aprendizagem, levando sempre em consideração as características das faixas etárias e as singularidades de cada um/a” (MONTEIRO, et al., 2018, p. 208).

Marques, et al. (2019) questiona se a BNCC da Educação não estaria antecipando ou colocando a criança num contexto de Ensino Fundamental, por trazer leitura, matemática de maneira sistematizada, uma vez que por se tratar de um documento normativo, precisa de um empenho por parte de estados e municípios numa estruturação do seu próprio currículo, para que os professores trabalhem de uma maneira embasada na BNCC, porém com metodologias específicas, de modo a garantir a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Neste contexto, Barbosa, et al. (2019) alerta para que a BNCC não se torne para os professores uma hierarquização dos conhecimentos, ou seja, que haja uma visão de sequência de conteúdos como ocorre no Ensino Fundamental, uma vez que os campos de experiência não necessariamente seguem uma ordem, podem ser trabalhados por toda a Educação Infantil. Pois uma leitura desatenta dos professores pode levar a uma interpretação de conteúdos gradativos, o que não é o objetivo da Base.

A BNCC (Brasil, 2017) ainda apresenta uma seção chamada “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, onde reitera a importância das duas etapas, e essa transição requer muita atenção, de modo que é preciso haver equilíbrio entre as mudanças:

Garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2017, p. 53).

De modo que para que ocorra essa transição, é necessário que sejam considerados as informações contidas em relatórios, portfólios, e outros instrumentos de registro da aprendizagem, documentos estes que mostram os avanços dos alunos em cada ano ao longo da Educação Infantil, que são importantes para compreender a trajetória escolar de cada aluno, suas dificuldades, avanços, retrocessos, que devem ser levados em conta para o Ensino Fundamental. Assim, é importante que haja uma comunicação e troca de materiais entre os professores, que pode contribuir para a inserção dos alunos na nova etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (BRASIL, 2017).

Monteiro et al. (2019) também afirma a importância do uso de relatório e portfólios como instrumentos de avaliação formativa na Educação Infantil, por meio da qual os professores acompanham a evolução das aprendizagens de seus alunos, pautados nos direitos de aprendizagem e considerando cada faixa etária. Já é previsto na base que não se utilize os instrumentos avaliativos com o intuito de medir, classificar individualmente a progressão de cada criança, mas que seja feita coletivamente, observando as necessidades de aprendizagem da sala de aula, respeitando as diferenças.

Como essa mudança de etapa escolar pode gerar insegurança, para que as crianças superem essa transição, é preciso uma continuidade das aprendizagens, um acolhimento afetivo, que podem auxiliar nessa nova etapa evitando um olhar fragmentado para os conteúdos. Os professores precisam considerar todos os direitos de aprendizagem que foram trabalhados na Educação Infantil, de modo que ocorra uma síntese de aprendizagem de cada campo de experiência. Assim, os alunos ampliarão esses direitos nas novas aprendizagens proporcionadas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Na visão de Marques, et al. (2019), a implantação da BNCC no cotidiano escolar pode sim contribuir para o aprendizado das crianças, garantindo seus direitos, porém por si só, não é suficiente para atingir todos os alunos e concretizar a educação para todos. Essa garantia dos direitos de aprendizagem necessita de políticas educacionais efetivas, que priorizem os alunos

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

e suas realidades, investindo em materiais, adequação dos espaços, formação de professores, que irão gerar avanços na educação brasileira.

Monteiro et al. (2018) afirma que os professores realizam seu trabalho pedagógico com o objetivo de desenvolver autonomia nos seus alunos da Educação Infantil, a finalidade, segundo o autor, “não é preparar crianças para o mercado de trabalho, estamos convivendo com seres humanos que trocam sentimentos e fazem suas escolhas individuais e coletivas, por isso devem ser respeitadas” (MONTEIRO, et al., 2018, p. 208).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo, pôde-se compreender como a Educação Infantil foi alvo de discussões ao longo do tempo, no que diz respeito às práticas curriculares que mudassem a perspectiva do assistencialismo, com a Constituição e a LDB o direito à educação foi garantido legalmente, a partir daí conseguimos identificar, por meio das pesquisas, que se iniciou um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, e a busca por um currículo que norteasse o trabalho dos professores da Educação Infantil.

Com a análise bibliográfica, obtivemos como resultado uma profunda reflexão, especialmente dos autores Marques et al. (2019) e Guimarães (2017) sobre os caminhos da Educação Infantil, desde o início do assistencialismo até a BNCC, onde notou-se que esse direito garantido às crianças precisava deste trabalho pedagógico direcionado, onde os professores pudessem seguir diretrizes para preparar as aulas, assim surgiram o RCNEI, o DCNEI e mais recentemente, fruto de debate público, a BNCC, que de acordo com Marques et al. (2019) “Ao não definir o currículo em sua integralidade, a BNCC garante a autonomia dos professores, pois estes poderão continuar escolhendo os modos de ensinar e a parte diversificada que precisa ser incluída em cada lugar específico” (MARQUES et al., 2019, p. 273).

Na análise da BNCC da Educação Infantil, percebeu-se que o documento apresenta uma série de aprendizagens que precisam ser garantidas, direcionadas por faixas etárias definidas, pautadas em direitos de aprendizagem e organizadas em campos de experiência que pretendem proporcionar uma visão global de mundo e de conhecimentos para as crianças em creche e pré-escola. A base tem como princípios o cuidar e o educar, valorizando sempre as brincadeiras, objetivos já propostos no DCNEI.

Ano VIII – Volume – Número – Mês, 2020

Portanto, foi possível conhecer a proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, e contextualizando-a com um breve histórico que permeou entre o início do assistencialismo no atendimento às crianças pequenas, passando pelo direito à educação proclamada pela Constituição Federal, até os documentos curriculares como RCNEI, DCNEI e BNCC.

Durante muito tempo, a Educação Infantil foi vista com caráter assistencialista, onde as crianças eram deixadas aos cuidados de pessoas para que as mães pudessem trabalhar com o passar do tempo e estudos realizados, notou-se que as crianças já começam a desenvolver aprendizagens desde bebês. Quando se começou uma educação propriamente dita às crianças pequenas, era encarada como uma preparação para o Ensino Fundamental. Assim com a LDB, RCNEI e DCNEI, sempre se buscou superar esta característica, visando a Educação Infantil como processo de desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, reforçado mais recentemente na BNCC.

Ainda que a Base seja inovadora, ainda há muitas questões a serem discutidas, para que não sejam simplesmente jogados os conteúdos aos alunos sem contextualização, sem planejamento. E os professores precisam estudar e compreender que a BNCC oferece múltiplas alternativas para efetivar a aprendizagem das crianças, todavia é necessário um empenho no planejamento curricular e na garantia do direito subjetivo à educação a todas as crianças.

4. REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. N. DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, mar. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/12330>. Acesso em 16 ago. 2020.

BARBOSA, I. G. SILVEIRA, T. A. T. M. SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em 14 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. 468p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.

FARIA, A. C. ANGOTTI, M. **As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 217-230, jul./dez. 2014. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124731/ISSN1980-4512-2014-16-30-217-230.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 ago. 2020.

FRAGELLI, P. M. CARDOSO, L. C. **Currículo (s) e educação infantil, retrospectiva e perspectivas de trabalho**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 81 p.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em 10 ago. 2020.

MARQUES, C. M. PEGORARO, L. SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em 11 ago. 2020.

MONTEIRO, C. C. CASTRO, L. O. HERNECK, H. R. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 194-212, 2018. Disponível em <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/17787>. Acesso em 17 ago. 2020.