

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

RAFAELLI NORBERTO GRÉGIO

**A BNCC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS
DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO A PARTIR DOS CAMPOS DE
EXPERIÊNCIA**

Rio Branco – AC

2022

RAFAELLI NORBERTO GRÉGIO

**A BNCC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS
DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO A PARTIR DOS CAMPOS DE
EXPERIÊNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha I: Políticas e Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giane Lucélia Grotti

Rio Branco – Acre

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

G818b Grégio, Rafaelli Norberto, 1979 -

A BNCC no contexto da educação infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência/Rafaelli Norberto Grégio; orientadora Prof.^a Dr.^a. Giane Lucélia Grotti, – 2022
122 p. f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2022.
Inclui referências bibliográficas, ilustrações e apêndice.

1. Educação infantil. 2. BNCC(EI). 3. Currículo. I. Grotti, Giane Lucélia (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Irene de Lima Jorge CRB-11º/465

RAFAELLI NORBERTO GRÉGIO

**A BNCC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DA
CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO A PARTIR DOS CAMPOS DE
EXPERIÊNCIA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi apresentado em 27/01/2022 e considerado aprovado para obtenção do Título de Mestre em Educação-Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Giane Lucélia Grotti

Universidade Federal do Acre

Orientadora e Presidente – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Universidade Federal do Acre

Examinadora Interna – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

Universidade de Brasília

Examinadora Externa – PPGE-MP

Rio Branco

2022



Márcia Emanuelle – 5 anos.

Quem me chamou
Quem vai querer voltar pro ninho
Redescobrir seu lugar
Pra retornar e enfrentar o dia a dia
Reaprender a sonhar

Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você responde "sim"
À sua imaginação
À arte de sorrir cada vez que o mundo diz "não"

Guilherme Arantes

DEDICATÓRIA

Às minhas crianças da Educação Infantil que renovam as minhas energias todas as manhãs com sensibilidade, sinceridade e leveza, compartilhando vozes, histórias e experiências.

Ao João, meu filho querido e companheiro, que Deus me concedeu para que eu descobrisse o que é amar de verdade.

À minha primeira professora de Educação Infantil “Salette Bergamin”, que fez da minha pré-escola um lugar feliz, repleto de curiosidade, afeto, amor, orientação e acolhimento.



Professora Salette – Juina – MT, 1985.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, que nos concede a sabedoria.

A você, Ana Elisa, mais do que fraternidade, mais do que partilha, mais do que amizade, mais do que presença. A você a minha gratidão! “Chegar é sempre o começo de uma nova história”. História que trilhei com seu apoio incondicional.

Aos *“The Best”*, meu grupo de pesquisa, de risadas, de choro, de frustrações, de sucesso, acima de tudo, de amizade.

Aos professores do PPGE/UFAC que me deram uma lição de como ser: educador, ético e humano. Levarei os ensinamentos para vida!

À minha orientadora Profa. Dra. Giane Lucélia Grotti, por me aceitar como sua orientanda. Agradeço pela forma como conduziu-me, com sabedoria e paciência, mostrando que a coragem deve ser a resistência ao medo. Obrigada pelas palavras fortalecedoras e pelas orientações valorosas à minha pesquisa.

RESUMO

A Educação Infantil no contexto da BNCC – Base Nacional Comum Curricular tem sido cenário de discussões sobre a política curricular nessa etapa da educação, instigando discussões e evidenciando críticas aos padrões fixados pela Base dentro de uma perspectiva neoliberal. Ademais, a orientação curricular está definida por Campos de Experiência, a partir de eixos específicos, negligenciando as características da infância. Nessa direção, buscando responder a seguinte problemática: Qual o entendimento das docentes da Educação Infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência e a relação dessas professoras com a organização curricular e proposição pedagógica? Como objetivo geral: identificar o entendimento de docentes da Educação infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência e a relação desses Campos com a organização curricular e a proposição pedagógica. A metodologia adotada pauta-se na abordagem qualitativa com caráter descritivo e análise bibliográfica exploratória, com introdução do método de análise de conteúdo com fundamento em Bardin (2016) evidenciando as categorias: conceituais, escolarização, subjetividade da criança e segmentação curricular, utilizando-se como instrumentos técnicos de pesquisa: as entrevistas com duas coordenadoras e uma diretora das escolas sob análise e a aplicação de questionários com dez professoras da Educação Infantil do município de Rio Branco. Os dados foram elaborados por meio da análise das políticas públicas educacionais com destaque para os documentos que orientam a organização do currículo da Educação Infantil, dispendo-se como fonte principal: a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). A fundamentação teórica está pautada nas pesquisas que compreendem a Educação Infantil no contexto da BNCC como campo de política e a estruturação dos Campos de Experiência como orientação curricular. Como referenciais teóricos sobre os conceitos de educação da infância são fundamentadas Kramer (1992, 1997), Kishimoto (1986, 1996), sendo que para analisar os processos de políticas educacionais temos apoio em: Ball (1992, 2001), Mainardes (2006, 2018), Höfling (2001), Macedo (2014), e para nos apoiar nos estudos sobre currículo e Campos de Experiência, recorreremos a Barbosa (2015, 2020), a Finco (2015), a Fochi (2015), a Oliveira (2010), a Rinaldi (2016), a Apple (2001) dentre outros autores, cujas pesquisas se aproximam das temáticas em torno da análise de currículos. Os resultados da pesquisa que deu origem a este trabalho evidenciam que as políticas curriculares para Educação Infantil estão em constantes mudanças a partir dos interesses do mercado e que a BNCC-EI apresenta a formação do sujeito através de competências. Embora, encontram-se em meio de lutas e resistência, a política curricular para crianças pequenas conseguiu manter nas suas orientações curriculares um alicerce que ainda resiste a algumas especificidades da infância, algo que se fortaleceu devido a uma mobilização social para garantir o direito à aprendizagem a partir de experiências como protagonista de aprendizados. A pesquisa evidenciou que a organização curricular para essa etapa educacional estão notadamente em movimento sob o entendimento de uma escola para infância. Por outro lado, encontra-se os Campos de Experiência como entendimento conceitual, mas com dificuldade em colocá-los em prática, algo que depende de uma formação continuada constante e significativa com o foco para a participação da criança na organização curricular. Conclui-se, ainda, que o currículo para a Educação Infantil surge conforme os interesses, as necessidades e as características das crianças que se constroem no cotidiano da infância, respeitando as várias linguagens, possibilidades de conhecimentos e experiências.

Palavras chaves: Educação Infantil, BNCC(EI), Política, Campos de Experiência, Currículo.

ABSTRACT

Early Childhood Education in the context of the BNCC – National Common Curricular Base has been the field of discussions on curricular policy at this educational stage, instigating discussions and evidencing criticism of the standards set by the Base within a neoliberal perspective. Furthermore, Fields of Experience, based on specific axes, which neglect the characteristics of childhood, define the curricular orientation. In this direction, we seek to answer the following problem: What is the teachers' understanding in regards to Early Childhood Education in Rio Branco related to the Fields of Experience and the relationship of these teachers with the curricular organization and pedagogical proposition? As a general objective, we chose to identify the understanding of early childhood education teachers in Rio Branco about the Fields of Experience and the relationship of these Fields with the curricular organization and the pedagogical proposition. The adopted methodology is based on a qualitative approach with a descriptive character and exploratory bibliographic analysis. The introduction of the content analysis method based on Bardin (2016) highlighting the categories: conceptual, schooling, child subjectivity and curricular segmentation, using as technical research instruments: interviews with two coordinators and a director of the schools under analysis and the application of questionnaires with ten teachers of Early Childhood Education in the city of Rio Branco. The data were elaborated through the analysis of public educational policies, with emphasis on the documents that guide the organization of the Early Childhood Education curriculum, using as the main source: the National Common Curriculum Base for Early Childhood Education (BNCC-EI) and the Guidelines National Curriculum for Early Childhood Education (DCNEI). The theoretical foundation is based on research that includes Early Childhood Education in the context of the BNCC as a field of policy and the structuring of Fields of Experience as a curricular orientation. As theoretical references on the concepts of early childhood education, Kramer (1992, 1997), Kishimoto (1986, 1996) are based. 2018), Höfling (2001), Macedo (2014), and to support us in studies on curriculum and Fields of Experience, we turn to Barbosa (2015, 2020), Finco (2015), Fochi (2015), Oliveira (2010), Rinaldi (2016), Apple (2001) among other authors, whose research approaches themes around curriculum analysis. The results of the research that gave rise to this work show that curriculum policies for Early Childhood Education are constantly changing based on market interests and that the BNCC-EI presents the formation of the subject through competences. Although they are in the midst of struggles and resistance, the curriculum policy for young children has managed to maintain in its curriculum guidelines a foundation that still resists some specificities of childhood, was something that strengthened due to a social mobilization to guarantee the right to learning. from experiences as a protagonist of learning. The research showed that the curricular organization for this educational stage is notably in movement under the understanding of a school for childhood. On the other hand, the Fields of Experience are found as a conceptual understanding, but with difficulty in putting them into practice, something that depends on a constant and significant continuing education with a focus on the child's participation in the curricular organization. It is also

concluded that the curriculum for Early Childhood Education arises according to the interests, needs and characteristics of children that are built in the daily life of childhood, respecting the various languages, possibilities of knowledge and experiences.

Keywords: Early Childhood Education, BNCC(EI), Politics, Fields of Experience, Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da BNCC.....	41
Figura 2 – Marcos Histórico I.....	54
Figura 3 – Marcos Históricos II.....	55
Figura 4 – Direitos de Aprendizagem.....	64
Figura 5 – Parceiros da Secretaria Estadual de Educação-Acre.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados por busca.....	19
Quadro 2 – Cenário de oferta de matrículas e quantidades de escolas.....	21
Quadro 3 – Indagações sobre o currículo.....	32
Quadro 4 – Campos de experiência Itália e Campos de experiência Brasil.....	61
Quadro 5 – Processo de elaboração do CRUA – Currículo Referência Único do Acre...	75
Quadro 6 - Estrutura final do documento curricular.....	81
Quadro 7 - Matriz curricular da Educação Infantil.....	81
Quadro 8 - As Escolas como Campo de Pesquisa.....	88
Quadro 9 - Categorias de análises dos dados gerados.....	92
Quadro 10 - Análise entre RCNEI e Campos de Experiência.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EI - Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CRUA – Currículo Referência Único do Acre

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBNC- Movimento pela Base Nacional Comum

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SEE – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM CAMPO DE POLÍTICA NO CONTEXTO DA BNCC	25
2.1 - BNCC: PERCURSO HISTÓRICO E EMBATES POLÍTICOS.....	34
2.1.1 – Um pouco mais sobre o percurso histórico da BNCC	37
2.1.2 – A estrutura da BNCC	44
2.1.3 – A BNCC e a Educação Infantil	43
SEÇÃO 3 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: PRIMEIRAS DEFINIÇÕES	50
3.1 - CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	58
SEÇÃO 4 – A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	68
4.1 – DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA CONHECIMENTO DA BNCC-EI PAUTADOS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	74
SEÇÃO 5 –TRAJETÓRIA DE PESQUISA	85
5.1 – O CAMPO DE PESQUISA	87
5.1.1 – Os instrumentos de pesquisa	89
5.1.2 – As entrevistas	90
5.1.3 – Os questionários	90
SEÇÃO 6 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	94
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	122

INTRODUÇÃO

No contexto mais amplo, a partir da publicação do documento Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) e das discussões em todo o Brasil, em meio ao ¹retrocesso democrático no país, a temática, uma vez mais, causou-me inquietação, pois desde 2010, já vinha desenvolvendo práticas pedagógicas na Educação, enquanto professora regente. Assim, com o ingresso ao Mestrado de Educação da Universidade Federal do Acre, vislumbrei a oportunidade em pesquisar as temáticas relacionadas à Educação Infantil e a Campos de Experiência, buscando entender as percepções dos professores quanto à organização curricular a partir dos Campos de Experiência. Nessa perspectiva, o percurso motivador desta dissertação tem como tema: A BNCC no contexto da Educação Infantil: Os Desafios da Construção de um Currículo a partir dos Campos de Experiência. Diante do exposto, a presente pesquisa, que deu origem a este trabalho, se propõe a responder ao seguinte questionamento que nos levaram a problemática: Qual o entendimento das docentes da Educação Infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência e a relação dessas professoras com a organização curricular e proposição pedagógica?

Como objetivo geral da pesquisa pretende-se: identificar o entendimento de docentes da Educação infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência e a relação desses Campos com a organização curricular e a proposição pedagógica. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as percepções das professoras no que se refere a Educação Infantil, no contexto da BNCC; 2) Conhecer o entendimento das professoras com base nos conceitos e compreensão dos Campos de Experiência; 3) Compreender as concepções de organização curricular dos sujeitos da pesquisa e o trabalho pedagógico pautado nas experiências e descobertas diárias das crianças.

A definição da temática de pesquisa teve como ponto inicial meus quinze anos de atuação na Educação Infantil, trabalhando especificamente com crianças de 5 anos de idade, encantando-me sempre pela curiosidade e pela fascinação das crianças diante da construção do aprendizado. Aos 15 anos de idade, apesar de não ter embasamento teórico na área, trabalhei como assistente de professora e foi, naquele momento, que decidi ser professora, cursando o magistério e, mais tarde, ingressando no curso de licenciatura em pedagogia e, posteriormente cursando pós graduação *lato sensu*.

¹ Saviani em seu estudo sobre Políticas em tempos de golpe, logra que estamos vivenciando um retrocesso democrático na educação, desde as reformas regressivas do Governo Temer até o atual Governo, neutralizando o avanços dos Governos Lula e Dilma, resgatando o autoritarismo marcado pelo período da Ditadura Militar.

Desta forma, a Educação Infantil sempre fez parte da minha formação, sendo uma de minhas primeiras recordações; a sala de aula do jardim de infância, como era chamado o ambiente escolar em 1989 e cujas memórias afetivas se fazem presentes até hoje, na lembrança em que evidenciam cheiro das tintas, do lanche e das atividades com papéis coloridos. Em meio a tantas lembranças, há uma especial que é da minha professora Salete que, com afetividade e uma didática corajosa para aquele momento, me fez sonhar, aprender e, o mais importante, experimentar novos caminhos e possibilidades. Foi por essa inspiração que procuro oferecer, às crianças enquanto professora da Educação Infantil, novos caminhos, motivando-as para que participem de seu aprendizado. Neste contexto, pude analisar, empiricamente, que as experiências possibilitam o protagonismo na construção de seu conhecimento no processo contínuo de aprendizagem, que é tão importante.

No tocante ao tema específico desenvolvido nesta dissertação, foi durante o curso de pedagogia, no qual tive uma professora italiana “Professora Asta”, que me apresentou os Campos de Experiência e as escolas da província de *Reggio Emilia*. Naquele momento, fiquei curiosa pelo projeto reggiano e continuei buscando leituras sobre o tema. Em 2017, com a possibilidade da BNCC e dos Campos de Experiência serem introduzidos na Educação Infantil brasileira, o entusiasmo revigorou-me o trabalho pedagógico que já vinha pesquisando.

O recorte temporal delimitado para esta investigação foi de 2016 a 2020, e a relevância pela qual se caracteriza a pesquisa é o percurso de constituição e implantação que se efetivou nas reformas curriculares a partir da BNCC, com mudanças previstas para a etapa da Educação Infantil.

Iniciando com a homologação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular em 2017, a construção do currículo de referência ganhou força em todos os estados brasileiros. No ano seguinte, as Secretarias de Educação-SEE se articularam para garantir o percurso formativo, por meio de formações e estudos sobre a Base, para todas as etapas da educação básica. Na Educação Infantil, a organização curricular passou a ser proposta a partir dos Campos de Experiência, em conformidade com os eixos das práticas pedagógicas e os direitos de aprendizagem que propiciam condições para que a criança aprenda. Faria (2007) esclarece que os direitos das crianças constituem a dimensão de valor de uma humanidade mais completa, referindo-se às crianças como portadoras e construtoras de suas próprias culturas, ou seja, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências, destacando o real direito de aprendizagens.

Assim, esses direitos confluíram nos Campos de Experiência que por sua vez têm

como objetivo o processo na formação integral da criança, construção da aprendizagem mediada pelas vivências e experiências de bebês e crianças pequenas (BNCC 2017).

Finco (2015) destaca que:

[...] é importante ressaltar que pensar em currículo na Educação Infantil a partir dos Campos de Experiência resulta sempre da 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 de resolução de problemas (FINCO, 2015, p. 237).

O termo Campos de Experiência surgiu em 1991, sucedido das orientações para as escolas da Infância do Norte da Itália, na província de *Reggio Emilia*, resultante de uma construção coletiva entre autoridades, entre as escolas da infância e entre outros serviços educacionais e de apoio. Em decorrência dos resultados positivos, as orientações para o currículo da pedagogia italiana para a Educação Infantil vêm sendo reformuladas, repensadas ao longo das últimas décadas por vários países, na busca da materialização das políticas para a infância.

A definição e a denominação sobre experiências como fator preponderante no currículo da Educação Infantil estão fundamentadas no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) em relação aos saberes e aos conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências. Nesta perspectiva, os Campos de Experiência nos últimos três anos tornaram-se assunto para debates e reflexões, por se tratar de um tema respectivamente novo. Do ponto de vista metodológico para o mapeamento de produção acadêmica, as pesquisas sobre Campos de Experiência estão acontecendo gradativamente, evidenciando um campo fértil para os pesquisadores da área de currículo e Educação Infantil. O período temporal para busca de produções acadêmicas referente ao tema de nossa pesquisa foi delimitada entre os anos de 2017 a 2021, englobando a homologação, a implantação e a implementação da BNCC. Metodologicamente, a busca por procedimentos de análise e objeto de pesquisa iniciou pelo site de catálogos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, em que foram utilizados os termos “Campos de experiência” e “currículo”, associados às palavras-chave “educação infantil” e “BNCC”, sendo encontradas somente duas dissertações sobre currículo na Educação Infantil e sobre os Campos de Experiência. Adicionalmente, foram realizadas buscas nos sites da *Scielo* Brasil e *Google Scholar*, sendo utilizadas as mesmas associações por termos mencionados anteriormente.

No *site* da *Scielo*, foram filtradas somente as revistas da área de educação dos últimos

4 anos, sendo obtidos 2 artigos. Desse modo, a outra alternativa estava no site do *Google Scholar*, cuja pesquisa resultou em 13 artigos referindo-se aos Campos de Experiência na Educação Infantil com o foco no currículo. O processo de captação de dissertações, teses e artigos também foi realizado em todos os sites das universidades federais da região norte, em que nenhuma produção acadêmica, relacionada aos Campos de Experiência acerca do currículo da Educação Infantil, foi encontrada. Em relação ao quantitativo de dissertações e artigos publicados por ano, as produções seguem distribuídas conforme apresentado no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Resultados por busca

Produção acadêmica	Ano de publicação	Quantidade de pesquisas
Dissertação	2018	1
Dissertação	2020	1
Artigo	2018	3
Artigo	2019	2
Artigo	2020	5
Artigo	2021	3

Fonte: elaborada pela autora.

Analisando a insuficiência de produção acadêmica sobre o currículo da Educação Infantil acerca dos Campos de Experiência, destacamos a relevância deste estudo, que pode contribuir como objeto de reflexão de todos aqueles que aspiram à organização curricular, a partir de uma interlocução entre ação, ciência e saberes na perspectiva de uma abordagem mais integradora e menos fragmentada.

A presente pesquisa foi realizada no município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, que se localiza na Amazônia Sul-Occidental e possui 419.452 pessoas habitantes, de acordo com o último censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas se concretizou como um direito social para as crianças de 0 a 6 anos, sendo reconhecida a educação enquanto dever do Estado. A legitimação da Educação Infantil como dever do Estado só foi possível devido à ampla participação dos movimentos sociais, como o movimento das mulheres, dos profissionais de educação, dos trabalhadores e da forte campanha pela redemocratização do país. Para Kuhlmann (2015), creches e pré-escolas passaram a ser sinônimo de conquista, pois as creches despontavam como símbolo real das reivindicações feministas e do movimento popular dentro de uma concepção assistencialista. Dessa forma, a Educação Infantil passou por significativas mudanças nas últimas décadas até se configurar com o objetivo de estabelecer os direitos fundamentais da criança.

Os caminhos da Educação Infantil acreana deram início nos anos 1940, quando o então gestor do Departamento Estadual de Educação, Océlio de Medeiros², visualizou a necessidade de se criar um modelar jardim de infância. De acordo com Grotti (2019):

Uma instituição modelar naquele momento significava estar equipada com laboratório para observações educativas, dispor de assistência médica, medidas de higiene, condições alimentares, parque de brinquedos e jogos infantis, jardim que permitisse o contato com os elementos da natureza e o uso de uniforme adequado ao clima amazônico (GROTTI, 2019, p.38).

Almejando a edificação da instituição, em fevereiro do mesmo ano, iniciou-se a construção do Jardim de Infância Epaminondas Martins, que já tinha parte da população estabelecida, como esclarece Bezerra (1999): a instituição atenderia alunos excedentes no grupo escolar 7 de setembro, sendo o primeiro grupo escolar da cidade de Rio Branco. Mas, foi na gestão do então governador Guiomard Santos que o Departamento de Educação e Cultura consolidou o projeto da instituição infantil de Rio Branco. No momento de desenvolvimento da educação na capital, a responsabilidade do departamento estava nas mãos da educadora mineira Maria Angélica de Castro. Segundo Castro (2011), Maria Angélica foi professora do Major Guiomard Santos em 1918 e que mais tarde a convidaria para assumir o Departamento de Educação.

A educadora mineira, como primeiro ato de sua gestão priorizou o magistério primário, formando assim, o professorado da capital, que era em sua maioria mulheres (BEZERRA, 1999). A atividade docente da mulher era vista como uma continuação de suas tarefas domésticas e maternas, representada pela passagem de uma educação feminina tradicional, encoberta pela ignorância e preconceito. Como ressalta Almeida (2014), o trabalho feminino na educação constituiu-se como um dos primeiros campos profissionais respeitáveis para os padrões da época. A oportunidade de entrada da mulher no mercado de trabalho surgiu com a necessidade de alguns fatores sociais do período, como o impedimento dos professores educarem as meninas. Esse fato, possibilitou que as mulheres desempenhassem uma profissão na educação, pois, a docência estava atrelada à maternidade e às perspectivas domésticas, revelando o magistério como lugar de excelência pelas mulheres (ALMEIDA, 2014). A instrução para as mulheres passou a ser um movimento de libertação, fator principal para mudar seu destino que era traçado e imposto pela doutrina da Igreja Católica e vigiada pelas famílias.

² Océlio de Medeiros nasceu em Xapuri (AC), na fronteira do Acre com a Bolívia, no dia 9 de dezembro de 1917, filho de João Filipe de Medeiros e de Dulcinéia Duarte Cardoso de Medeiros. Em 1940 estando na cidade do Rio de Janeiro, deixou-a e regressou ao Acre, e passou a exercer a função de diretor de Educação e da Imprensa Oficial. Foi também professor de pedagogia e psicologia da Escola Normal. Posteriormente, rompeu relações com o então interventor Epaminondas Martins (1937-1941), voltando ao Rio de Janeiro. Informações disponíveis em <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/medeiros-ocelio-de> Acesso em: 10/08/2021.

Nesse cenário, a mulher conjecturou no magistério primário a oportunidade de reescrever a sua história e conquistar um espaço no campo profissional. Portanto, a educadora Maria Angélica de Castro teve um papel importante junto à formação das professoras que iriam atuar na primeira escola infantil da capital, sendo ela mesma um exemplo de militância no campo.

Neste contexto, em 1949 surgiu a Escola Infantil Menino Jesus que, naquele momento, o processo pedagógico era tradicional, clássico e formal, como esclarece Bezerra (1999).

Diante do exposto, observamos a importância da Escola Menino Jesus no cenário histórico da Educação Infantil da capital acreana e a preocupação dos gestores da época em oferecer um ensino público de qualidade. “Que os novos caminhantes, inspirados nas experiências vitoriosas do passado avancem rumo a um novo tempo para educação no Acre” (BEZERRA, 1999, p.7). Dessa forma, sempre se almejou a qualidade da Educação Infantil de Rio Branco, para isso foi necessário ampliar as vagas e os números de escolas concretizando o direito à educação, perspectiva essa que ainda não estava explícita nos documentos reguladores da educação antes de 1988.

Conforme avalia Grotti (2019):

Esta escola venceu o tempo e tem em seu “corpo” as marcas das diferentes concepções de educação da infância: Jardim da Infância, Pré-escola e, atualmente, Escola de Educação Infantil Menino Jesus. Decorridos 60 anos de sua inauguração, permanece no compromisso em oferecer um ensino que promova desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, motores, sociais, afetivos e artísticos (GROTTI, 2019, p. 17).

Atualmente, a Educação Infantil em Rio Branco encontra-se no seguinte cenário relacionado aos números de vagas e matrículas no ano de 2021. Segue a tabela para maior exemplificação:

Quadro 2 – Cenário de oferta de matrículas e quantidades de escolas

Educação infantil	Quantidades de instituições de educação infantil	Oferta de vagas
Creche	35	4.309
Pré-escola	46	8.723

Fonte: elaborada pela autora com base – Núcleo de Estatística – SEME.

Nos últimos 5 anos aproximadamente, currículo acerca dos Campos de Experiência tem sido objeto de estudo devido à sua importância para área de Educação Infantil e, principalmente, na busca por consolidar o arranjo curricular respeitando as características da infância. Alguns pesquisadores têm abordado o tema da organização curricular por Campos de

Experiência na Educação Infantil, a partir de distintos olhares, são eles, Barbosa (2015, 2020), Finco (2015), Fochi (2015), Oliveira (2010) e Rinaldi (2016). Kramer (1992, 1997) e Kishimoto (1986, 1996), emergiram as primeiras e principais discussões sobre o currículo na Educação Infantil, em tempos anteriores. Na análise dos processos de políticas educacionais e políticas curriculares para Educação Infantil, temos apoio em: Ball (1992, 2001), Bowe (1992), Mainardes (2006, 2018), Shiroma (2005), Höfling (2001), Macedo (2014).

A metodologia utilizada na pesquisa se configura na abordagem qualitativa com caráter descritivo e análise bibliográfica exploratória. Nesses tipos de pesquisa, a análise dos dados é realizada com base na argumentação das professoras e coordenadoras pedagógicas, em que foi possível evidenciar as ideias, as percepções, as opiniões dos interagentes e, assim, explicitar os conceitos inseridos no contexto da BNCC-EI.

Nesse sentido, não há dúvida de que, no atual momento político em que estamos marcados por retrocesso político que visa cercear os direitos sociais principalmente o direito a educação a política curricular-BNCC surge a partir de muitas dúvidas diante de perspectivas de currículos já desenvolvidas. Apesar de uma discussão sobre currículo para a Educação Infantil ser um tema atual, não deixa de revelar antigos desafios educacionais quanto à qualidade do atendimento e à compreensão pelo direito à educação. Desta forma, entende-se que todos os conflitos, os desafios e os embates fortaleceram a Educação Infantil enquanto direito social.

Dito isto, a presente dissertação foi estruturada em quatro seções. Iniciamos o texto com esta introdução em que são relatados os fatores motivacionais que nos desafiaram e estimularam o envolvimento com o tema, acompanhado de breves aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa no sentido de entendermos/analísarmos como a política curricular para Educação Infantil está sendo compreendida a partir dos Campos de Experiência.

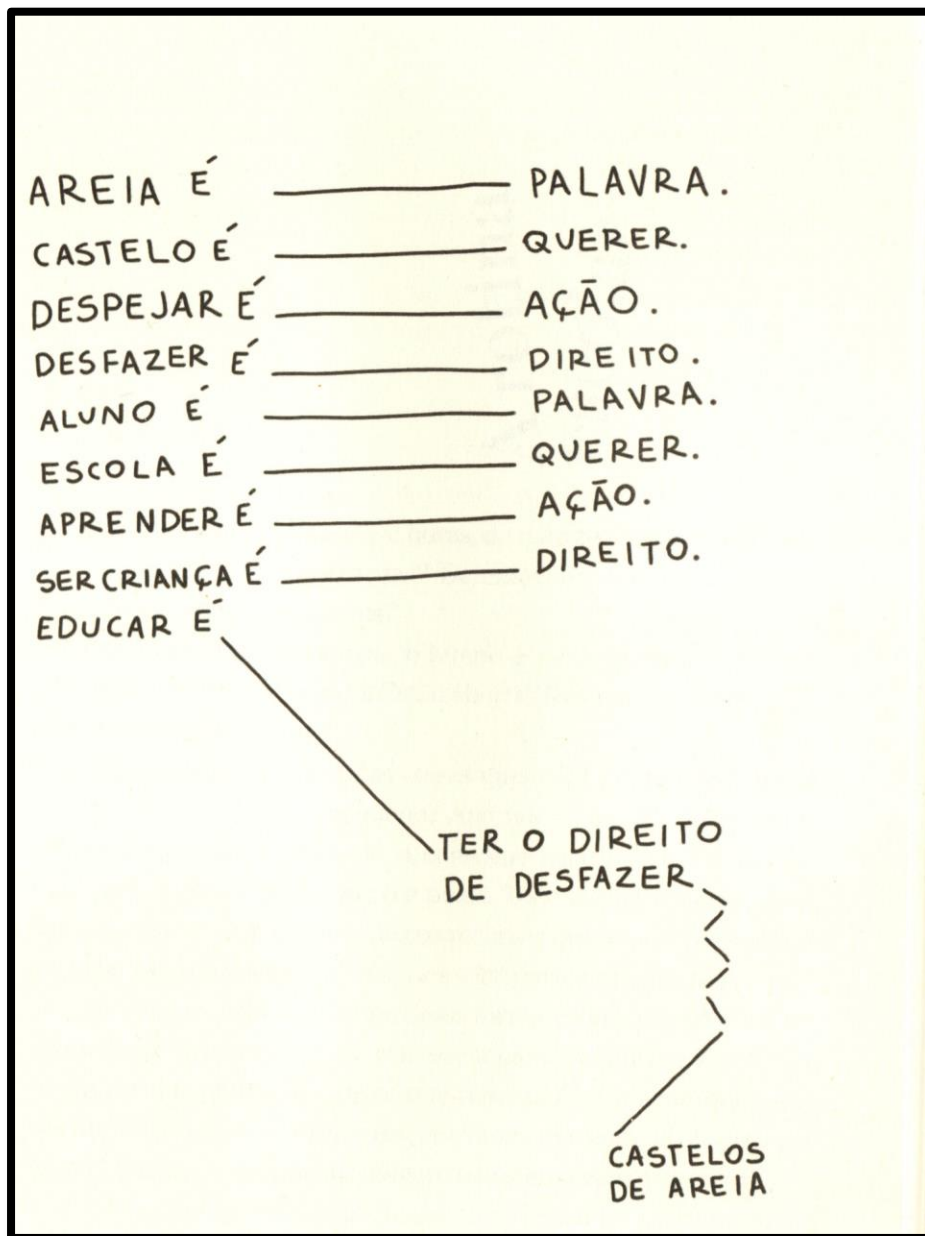
Na primeira seção, são expostos o desenvolvimento da pesquisa, percurso metodológico e os instrumentos de construção de dados. Na segunda seção contextualiza-se a Educação Infantil como política pública e educativa, a partir da Constituição Federal de 1988, destacando inserção dessa etapa da Educação Básica na BNCC. São evidenciados os aspectos relacionados aos marcos legais, sendo apresentados as divergências, os embates, os interesses políticos, bem como a influência do setor privatista na elaboração e execução da política curricular.

Apresentamos, na terceira seção, o surgimento da conceitualização dos Campos de Experiência no processo de construção do currículo da Educação Infantil, a partir das concepções elaboradas nas análises das políticas curriculares e os fatores que desencadearam a organização do currículo por Campos de Experiência.

Na quarta seção, buscou-se desenvolver o percurso de elaboração do currículo da Educação Infantil no município de Rio Branco, considerando o protagonismo da criança e suas experiências diárias como importantes fatores para organização curricular, evidenciando o caminho nos marcos legais que asseguram a política curricular da Educação Infantil na capital acreana.

Além disso, apresentamos as discussões da sistematização dos dados atendendo aos procedimentos de análise e de estruturação quantos às percepções das professoras sobre os Campos de Experiência, o papel da BNCC no contexto da Educação Infantil e a participação da criança na construção do currículo na Educação Infantil do município de Rio Branco.

Por fim, na conclusão, realizamos algumas considerações, procurando responder algumas das inquietações levantadas no decorrer desta pesquisa e destacar a importância das experiências na organização curricular da Educação Infantil, consolidando o direito da criança por uma educação que respeite a primeira infância.



Bueno, 2018, p. 55.

"Educação é esse espaço entre coisas, esse espaço que se abre para o que ainda não existe e aquilo que depende de nós" (BUENO, 2018, p. 55).

2. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM CAMPO DE POLÍTICA NO CONTEXTO DA BNCC

Esta seção aborda o campo das políticas públicas educacionais, situando a Educação Infantil no cenário de importantes mudanças que permeiam movimentos de disputas, interesses, desafios e embates desde a Constituição Federal de 1998, até a da implementação da BNCC.

Resgatar o processo construtivo da Educação Infantil como política educacional para infância é o desafio desta seção. Apresentaremos os elementos no campo desta política, a partir da Constituição Federal de 1988, até a recente política curricular da Base Nacional (BNCC). Na Constituição Federal de 1988, destacadamente em seu Artigo 6º, são assegurados os direitos sociais das crianças menores de seis anos de idade. A Educação Infantil como direito é evidenciada como princípio fundamental para o avanço dos privilégios sociais, sendo um desafio político e social para garantir a efetivação do desenvolvimento integral da criança.

Creches e pré-escolas, no contexto da política pública, percorreram caminhos de lutas e embates, até chegar, atualmente, ao que conhecemos como Educação Infantil enquanto um direito assegurado a todas as crianças. A democratização da Educação Infantil teve seu início nas ações em defesa do atendimento educacional às crianças, fruto da luta dos movimentos sociais resultando em políticas públicas, que o Estado teve que procurar atender a essas demandas e com a qualidade devida. Kramer (1992) destacou os pontos em que movimentos sociais se engajaram na luta pelas crianças:

Consciente de que a situação da infância resulta da própria desigualdade a que é submetida a maioria da população brasileira, o movimento social luta, então, pelo acesso das crianças de todas as classes sociais a serviços de saúde, assistência e educação de qualidade, que de fato representem condições de vida digna e - no caso da educação - também contribuam para o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos infantis (KRAMER, 1992, p. 125).

Todos os desafios citados pela autora requereram e requerem ainda um grande movimento por parte das políticas públicas, de forma que a ideia do assistencialismo na Educação Infantil seja superada. Concepção essa, que esteve presente durante décadas na oferta de atendimento às crianças menores de 7 anos de idade. Por isso, a importância das organizações da sociedade civil, o engajamento de diferentes forças, frente ao direito das crianças à educação pública de qualidade. Destacamos a importância do cuidado com a criança pequena e a preocupação com sua educação, como necessidades fundamentais para seu desenvolvimento, aqui compreendido como uma confirmação da luta pelo direito das crianças

à educação e à concretização como direito social.

Em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que reconhece os direitos sociais e os dispositivos constitucionais para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e reforça que as políticas públicas os devem considerar assunto de prioridade nas estratégias de trabalho. Garantia desses direitos são indicados no artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, ECA, 1990, art. 4º).

Assim, o fortalecimento das ações em políticas públicas garante direito constitucional à criança, reafirmando o dever do Estado para que se faça cumprir as Leis. Em 1994, com a formulação das diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil, que reafirmava a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Ao tomar esta iniciativa, o MEC reafirmou o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. 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).

A estratégia adotada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi a de articular alianças entre governo e a sociedade civil:

O Ministério da Educação e do Desporto tem o papel insubstituível e inadiável de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, norteadas pelos parâmetros da Constituição, especialmente os de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade, através de organismos representativos, na formulação dessa Política e no controle de suas ações (BRASIL, 1994, p. 9).

A Política Nacional de Educação Infantil foi baseada nas diretrizes da Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. O MEC já havia iniciado os debates

sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional-LDB, que buscava assegurar o direito à educação para as crianças. Cabe destacar que ações no campo da política social requerem efetivas estratégias, ainda mais em se tratando de educação. Pensando em efetivação do direito à educação, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 percorreu um longo caminho e a Educação Infantil apareceu como parte integrante da Educação Básica, embora o texto tenha sido criticado, por conter uma política educacional³ neoliberal. Essa Lei trouxe a Educação Infantil como obrigação do Estado, mas não a estabeleceu como obrigatória em sua totalidade.

Dois anos mais tarde, 1998 o MEC publicou um documento em três volumes, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil-RCNEI que apresentaram orientações para professoras e professores de creches e pré-escolas, sendo um “guia de orientação que deverá servir de bases para discussões entre profissionais [...] na elaboração de projetos educativos singulares e diversos”. (BRASIL, p. 8). E ainda esclarecer que pretender dar contribuições para:

[...] planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social 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, idem ibidem).

Em vista disso Füllgraf explica sobre o retrocesso que os RCNEI trouxe para Educação Infantil:

A publicação e distribuição do documento “Referencial Nacional para Educação Infantil vol. 1,2,3/RCNEI”, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal” (FÜLLGRAF, 2001, p. 64).

Conforme a autora analisa, os RCNEI é uma ruptura nas políticas para Educação Infantil, além de estarem imersos aos ideais neoliberais, impõe um paradigma curricular para as crianças pequenas. Com a regulamentação da LDB/96, houve a necessidade da elaboração do documento normativo para que os âmbitos estaduais e municipais pudessem garantir padrões básicos de qualidade no atendimento de creches e pré-escolas e, nessa direção, no ano de 1998,

³ “O neoliberalismo refere-se à retomada de forma intensa do ideário liberal, o qual apregoa a liberdade dos mercados, as liberdades individuais, a auto-regulação dos mercados, ou seja, a não interferência do Estado na economia” (GASPAROTTO, GROSSI, VIEIRA, 2014, p.7).

com a preocupação de oferecer uma melhor qualidade nas instituições de Educação Infantil, foi publicado o documento “Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”. A elaboração desse conteúdo regulatório contou com a participação do Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais, especialistas em Educação Infantil e a Coordenação Geral de Educação Infantil.

As propostas continuaram nas ações políticas com a aprovação da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), cujo objetivo foi instruir a “organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino”. Desse modo, pretendeu-se orientar e articular o processo de desenvolvimento e de avaliação de todo trabalho pedagógico das Instituições de Educação Infantil.

Contudo, para que todo o processo tivesse êxito, era necessário haver profissionais qualificados e envolvidos com o processo educativo direcionando maiores orientações. Foi então que o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 4, que:

[...] trata, justamente, de vários aspectos normativos para a Educação Infantil, a serem considerados pelos sistemas educacionais, a partir da aprovação da LDB/96. Esta Lei, incorporando dispositivos da Constituição Federal de 1988, entende a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e, portanto, direito inalienável de cidadania e dever do Estado (BRASIL, 2000, p. 1).

Esse parecer orienta a proposta pedagógica e o regimento escolar, vinculando as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino, promovendo ações de formação de professores e de outros profissionais para o trabalho nas creches e em pré-escolas e apontou as diretrizes para a organização dos espaços físicos e de recursos materiais para essa etapa da Educação Básica.

Cabe destacar a importância de todas as conquistas para essa etapa: a LDB/96, como um marco, ressalta no seu artigo 9º, a relevância da União ao elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). E assim, no ano de 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro deste ano, traçou objetivos e metas decenais para que os governos criassem seus planos de ações. Nesse plano, a Educação Infantil foi contemplada com 25 metas, assegurando igualmente os recursos públicos financeiros para sua oferta. Porém, com as desigualdades educacionais, o país enfrentava uma dura missão, qual seja: estabelecer ações e políticas mais articuladas para garantir o direito a uma educação de qualidade e equidade para todos.

Foram muitos os fatores que dificultaram a melhoria da Educação Infantil. Oliveira (2010)

destaca, diante desse quadro, as condições desafiadoras para garantir uma educação de qualidade às crianças pequenas:

Contudo esses compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil enfrentam uma série de desafios, como a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste. Também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas impedem que os direitos constitucionais das crianças sejam garantidos a todas elas (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Diante de tais desafios, constatamos que as transformações e as mudanças no campo das políticas são necessárias para a busca da melhoria da educação pautadas e articuladas com o que desejamos para o trabalho com as crianças.

Com relação a isso, uma ação política que produziu certas melhorias no contexto da Educação Infantil, foi a aprovação do Fundo Nacional de Educação Básica-FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que incluiu recursos financeiros para creches e pré-escolas, o que coadunou em um relevante avanço para a Educação Infantil, porém, em se tratando da especificidade do atendimento à criança pequena, os recursos ainda foram insuficientes frente à demanda elevada. A ampliação das ações para Educação Infantil é diferente das outras etapas: a estrutura e a organização requer concepções de currículo, formação específica de profissionais, estrutura física e materiais adaptados, dentre outros aspectos, que faz dessa etapa da Educação Básica, distinta das demais.

Em 2009, foram elaboradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), consolidadas com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que conduzem as relações normativas sobre o currículo e fatores de uma proposta pedagógica, contemplando e respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. As DCNEI buscam o envolvimento dos professores sobre as práticas cotidianas a serem alcançadas para a Educação Infantil. Nessa direção, Oliveira (2010) analisou que a dificuldade dos professores em trabalhar as diretrizes é resultado da ausência de formação específica para esses profissionais, pois necessitam conhecer e refletir sobre as políticas públicas para a Educação Infantil, seus vieses, as influências, as estratégias que as permeiam.

Pensando em política educacional para Educação Infantil, percebemos grandes avanços e ações que foram pontuais para o processo de mudança e reconhecimento da primeira etapa da Educação Básica como função social e consolidação do direito e ampliação da oferta com qualidade para a Educação Infantil. Mas, o Estado ainda precisa fazer mais e ampliar a

participação efetiva da sociedade nas decisões, no planejamento e na execução das políticas educacionais. No caso da Educação Infantil, o planejamento dessas políticas precisa ser aprofundado na sua especificidade, dialogando com todos os interessados e procurando melhorar as ações e os dispositivos legais. A Educação Infantil, a partir da LDB nº 9.394/1996, passou a ter mais visibilidade ao expandir as ofertas de vagas e promover a melhoria do atendimento em creches e pré-escolas. Apesar desses avanços, essas discussões ocorreram em um momento histórico no qual a política pública educacional era redefinida a partir de uma orientação econômica neoliberal, conforme destaca Höfling (2001):

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do processo social. Tais ações não têm o poder - e frequentemente, não se propõem a - de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p. 39).

De acordo com as ideias de Höfling (2001), as políticas públicas são responsabilidade do Estado, não podendo ser incorporadas por grupos privatistas e sim pensadas para uma sociedade. Estes grupos são integrados por empresários nacionais e internacionais que atuam fortemente na educação. De acordo com Saviani (2014) os grupos privatistas tem ramificações nas forças dominantes da economia e também na esfera pública. A partir dessa intervenção de grupos privatistas é que o processo de elaboração e implementação da BNCC resultou em conflitos e críticas. Essa parceria entre estado e iniciativa privada acarretou a criação de padrões nacionais de aprendizagem, deixando as especificidades do currículo fora do debate: padrões encaminhados a partir das avaliações internacionais, testes padronizados e aulas com roteiros, produzindo um modelo educacional direcionado para o mercado. Apple (2001) menciona que a reestruturação curricular nas agendas neoliberais está associada ao que ele intitula de modernizadores econômicos, que buscam centralizar a política educativa em torno da economia e de um currículo standardizado. Assim, a função da educação deixou de ser uma aliança social e passou a associar ao mundo dos negócios. Ainda segundo esse autor:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômica que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p.59).

A política curricular defendida no Brasil hoje apresenta aspectos comuns realizados em outros países como Estados Unidos e Inglaterra que direcionam o currículo para modelos

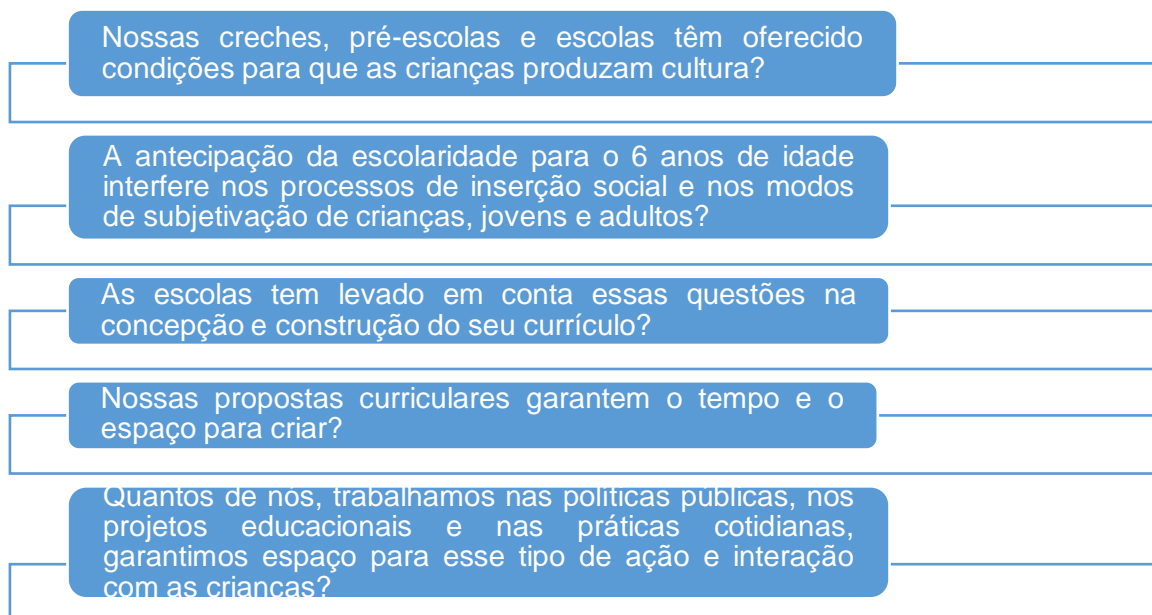
internacionais que buscam a junção com um sistema de avaliação em prol da economia. No que se refere à Educação Infantil, o currículo necessita integrar debates que concentrem as discussões na experiência da criança dentro de seu contexto social. A política curricular para efetivação de uma educação de qualidade para criança precisa reconhecê-la enquanto indivíduo, oferecer um trabalho pedagógico a partir da perspectiva da escuta e do protagonismo. Outro fator relevante é saber que para a primeira infância, a proposta de currículo deve requerer outro olhar, ou seja, alternativas curriculares que satisfaçam a necessidade e a característica próprias dessa etapa da vida, diferentemente da visão curricular que se tem para o Ensino Fundamental.

Esse outro olhar objetiva a promoção da produção cultural, vislumbra a criança como criança e não apenas como estudante. Kramer (2006) traz uma reflexão que torna a Educação Infantil e o Ensino Fundamental indissociáveis de forma que se possa garantir elementos fundantes para a construção de um currículo que oportunize um trabalho pedagógico que seja coerente com a condição infantil:

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no Ensino Fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no Ensino Fundamental. Isso significa que as crianças devem ser entendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2006, p. 810).

Kramer retrata um desafio para as políticas públicas municipais, estaduais que é a ampliação de ações que contemplem propostas curriculares para a infância, porque a criança não deixa de ser criança quando entra no Ensino Fundamental. As reflexões que a autora nos apresenta diz respeito ao tempo da infância que ultrapassam os limites da Educação Infantil e transcende o espaço do Ensino Fundamental. Kramer (2006) ainda traz outros questionamentos que aponto a partir no Quadro 2, em forma de organograma.

Quadro 3 - Indagações sobre o currículo



Fonte: Elaborada pela autora com base em Kramer (2006, p.16 e 20).

De acordo com o organograma acima, Kramer defende a construção do currículo com base na infância, no contexto de educação pautado no respeito às diferenças e na pluralidade de alternativas de um currículo para Educação Infantil. Desta forma, exercendo o direito social da criança. Para assegurar a ela seu direito de usufruir a infância, Nesta direção, as instituições de Educação Infantil devem assumir o compromisso de organizar um currículo que estimule e amplie as suas potencialidades. Oliveira (2010) reitera que o currículo deve propiciar experiências para exploração ativa e compartilhada. O currículo é um instrumento importante para a garantia do direito à educação das crianças. Direito esse que está presente na brincadeira, no cuidar, na especificidade do trabalho pedagógico, no bem-estar, nos saberes, nas linguagens, nas experiências, nos sentidos, na escuta e nos professores que possam possibilitar essas conquistas. Para Educação Infantil, perceber o currículo como experiências significativas requer um conjunto de práticas que oportunizam diversos olhares sobre a criança, que, de acordo com Barbosa *et al.* (2016):

[...]o currículo precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças. Nenhum desses aspectos é considerado o mais importante, portanto, mais merecedor de atenção na educação das crianças, e, como são fortemente conectados, não podem ser pensados de forma compartimentada e desarticulada (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 17).

Desse modo, BARBOSA *et al.* consideram a ideia de que o centro do planejamento

curricular é a criança, aquela que imagina, constrói sentidos, precisa ser considerada no planejamento curricular e nos documentos normativos como as DCNEIs e a BNCC que não podem ser barreiras entre os professores e esses; a fala da criança e o momento da escuta devem ser considerados na construção curricular.

Ainda com Barbosa *et al.* (2016) a BNCC-EI constitui-se como uma referência flexível para construção do currículo e alerta que a Base pode levar ao engessamento dos currículos se as unidades de educação se submeterem a uma programação pré-definida, pois, o currículo é a oportunidade de expressar as diversidades regionais de um país imenso como o Brasil. Desse modo, o projeto pedagógico precisa ser o fortalecedor do trabalho coletivo dos profissionais das instituições educacionais, trazendo a reflexão de cada professor, construindo uma relação de sensibilidade para com as crianças, desta maneira, o currículo acontece nas práticas cotidianas e se desvia da imobilidade, considerando portanto as peculiaridades e necessidades dos sujeitos (crianças) que dele desfrutarão.

Assim, o currículo é definido na escola, pelos seus profissionais (professores, coordenadores, diretores) junto com as crianças e uma BNCC serve como referência para tomada de decisões pelas equipes escolares. No caso da Educação Infantil, o ponto básico nessa discussão é a especificidade dessa etapa educacional na organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, concebido como diverso das considerações referentes às demais etapas da educação básica (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 17).

Diante de várias mudanças ocorridas na Educação Básica como a implementação da BNCC, a Educação Infantil precisou de uma reorganização em relação ao atendimento e às orientações curriculares que promovessem uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Em 2013, houve uma alteração na LDB 9.394/1996, com a retificação apresentada na Lei nº 12.796/2013, que define a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos e insere a Educação Infantil na BNCC.

Assim, a Lei nº 12.796/2013 apresenta em seu artigo 26:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A partir desses desafios sobre a BNCC, é preciso entender todo o seu processo de construção e implementação e como a Educação Infantil chegou ao contexto da Base, algo que discutiremos no próximo subitem.

2.1 BNCC: PERCURSO HISTÓRICO E EMBATES POLÍTICOS

No decurso que resultou na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreram articulações políticas que derivaram a preeminência de uma nova política curricular. O projeto da Base precede sua idealização, sua construção e sua aprovação com forte indicativo na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica brasileira, tendo como corresponsáveis a família, o Estado e a sociedade. Concomitantemente, tornou-se evidente a necessidade da elaboração de um sistema nacional de educação com um currículo nacional.

Nesse contexto, foram iniciados os debates e os estudos que resultaram na elaboração e na aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1996. A intenção era de que fossem elevados as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tornando-se, assim, o documento orientador de um sistema educacional, algo que não foi concretizado, uma vez que permaneceu somente enquanto uma referência para seleção de conteúdos válidos nacionalmente.

Diante da necessidade de se repensar uma política curricular que oferecesse subsídios às propostas curriculares, respeitando o direito à educação e às políticas educacionais, foi elaborado o Plano Nacional de Educação. O PNE Lei nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001, contava com 25 metas para Educação Infantil, sendo uma delas ampliar a oferta de Educação Infantil no país, porém, não cita a elaboração de uma Base. Já o PNE/2014-2024 estabeleceu 20 metas para todas as modalidades de ensino, sendo 3 relacionadas à BNCC. A meta 7 é a mais específica e que tem veemência com a BNCC:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, p.31).

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 31).

Há outras Metas que estão ligadas a BNCC, como Meta 2, a estratégia 2.2 vai pontuar que os entes federados devem pactuar a implementação de uma Base Nacional Comum

Curricular para o ensino fundamental. Bem como a Meta 3, que trata da universalização do Ensino Médio, a estratégia 3.3 tem pontuado a necessidade de instituição de uma Base Nacional comum para o Ensino Médio.

Somente no ano de 2015, foram ampliadas as discussões sobre a construção de uma Base dentro de um contexto de políticas públicas educacionais para definir o que ensinar na Educação Básica. Partindo desse contexto, o Ministério da Educação, as Secretarias, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, movimentos sociais, fundações ligadas aos interesses privados, professores, universidades e associações foram alguns dos atores envolvidos no processo de consulta de construção da BNCC.

Cabe ressaltar que o processo de elaboração e aprovação da BNCC foi cercado de muitos interesses, dentre eles os grupos privatistas e suas interferências no contexto para a formulação da política curricular. Para Macedo (2014) a elaboração da Base é a padronização de um currículo que provém de interesses privatistas que tiveram como agentes financeiros a Fundação Lemann, Victor Civita, Instituto Airton Sena, Natura e Gerdau, interessados somente na economização da mercantilização da educação e marcaram as políticas neoliberais imerso na aprovação da BNCC. As Normativas legais da educação brasileira passam, então, a serem prescritivas e tecnocráticas, organizando-se em eixos articuladores e com maior controle do trabalho pedagógico, dentro de uma perspectiva gerencialista dos reformadores empresariais, em articulação com os organismos internacionais na busca por melhores resultados.

Percebe-se, cada vez mais, as estratégias privatistas nas reformas educacionais. Freitas (2012) destaca que essa perspectiva política não está baseada em evidências empíricas consistentes, mas, em evidências que categorizam a meritocracia e a privatização como política pública exitosa. Ao desenhar a relação público-privada na elaboração da BNCC, Macedo (2014) destaca que: “Os agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos” (MACEDO, 2014, p. 1533).

Os interesses da política curricular são iniciados por meio do contexto, de definições e de propósitos políticos da BNCC centrados no currículo, na avaliação e na formação de professores. Os agentes sociais privados, como fundações, bancos e grupos educacionais utilizam-se de estratégias políticas, sendo um cenário de disputas no processo de formulação da política visando lucros. Mainardes (2006) chama a atenção para a abrangência do mercado educacional público, algo que vem se tornando cada vez mais lucrativo.

Para entender os diversos contextos em que a BNCC foi elaborada, dispomo-nos da abordagem do ciclo de políticas, elaborada por Stephen Ball (1992) e Richard Bowe (1992). A abordagem do ciclo de políticas, que atua dentro de uma perspectiva pós-moderna, enfatiza os processos políticos e a ação dos profissionais que trabalham com as políticas, articulando dentro de um processo macro e micro para analisar as políticas educacionais. Mainardes (2006) também contribui para maior entendimento do ciclo de políticas analisando os três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, assim definidos:

Contexto de influência: é a elaboração da política pública. Iniciam-se os discursos políticos pelas partes interessadas que debatem os propósitos da política para os benefícios sociais que serão desenvolvidos. Como retratam Ball; Bowe (1992), aqui se trata das influências de grupos sobre o governo, porém, não são eles que determinam diretamente a política (BALL; BOWE, 1992, p. 19). Podemos correlacionar, nas influências sobre a BNCC, as advindas de grupos privatistas e defensores da escola pública durante o processo de discussões e debates da Base desde sua primeira versão. Perante as propostas, que contemplavam muito mais os interesses dos empresários, houve a retirada de alguns movimentos sociais que concluíram que a Base estava limitando os assuntos referentes aos direitos sociais.

Contexto da produção de textos: o suporte é representado pelos documentos oficiais que, segundo Shiroma (2005), “[...] os textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral” (SHIROMA, 2005, p. 7). O desenvolvimento está relacionado ao senso comum, com textos que representam a ideia da política. Os textos políticos são campos de disputas e acordos. Mainardes (2006) ressalta que os grupos que estão envolvidos disputam o controle na atuação das políticas. Nesse processo, ocorrem as leituras e as várias interpretações e os autores não têm controle sobre as suas interpretações. Por isso, os documentos oficiais precisam ser divulgados para que as ideias se configurem para dar sentido. A mídia, nesse caso, tem um papel importante. Seguindo uma análise dentro do contexto de ciclo de políticas, a BNCC foi criada a partir de disputas e de interesses cada vez mais distantes dos sujeitos que receberão a política, excluindo a participação da comunidade interessada. A propaganda no *site* do Movimento pela Base⁴ é o exemplo do papel da mídia para a difusão e para o direcionamento de ideias atribuídas ao que está difundido nos textos e teve um papel fundamental para o controle da política curricular.

⁴ <https://movimentopelabase.org.br/>

Contexto da prática: Mainardes (2018, p. 13) afirma que “a análise do contexto da prática demanda reunir uma quantidade significativa de dados” (. A política ideológica e abstrata acaba se afastando da prática. Sendo assim, o discurso da política influencia os sujeitos envolvidos e os ajustes, traduções, interpretações e reinterpretções são importantes, nessa etapa, para realizar um posicionamento analítico da política em ação. A questão de interpretação também é considerada uma questão de disputa. Portanto, os sujeitos envolvidos, como os professores, por exemplo, assumem um papel importante na interpretação, na reinterpretção e em um reposicionamento das políticas educacionais.

Consequentemente, a análise e a interpretação dos documentos que efetivam uma política, evidenciam as posições dos sujeitos envolvidos. As tensões estão presentes no processo de interpretação do discurso, configurando um espaço de conflitos, de resistências e de conformismos que se apresentam no contexto da prática com possíveis modificações e implicações pontuais na proposta original da política. Assim, Mainardes (2006) explica que o processo político tem a sua última face na política em uso, quando os discursos e as práticas institucionais entram no processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam na prática.

Na próxima subseção, resgatamos o cenário histórico da BNCC, analisando o processo que definiu o rumo da política curricular brasileira.

2.1.1 Um pouco mais sobre o percurso histórico da BNCC

A discussão e a elaboração da BNCC foi iniciada a partir da Portaria CNE/CP nº 11/2014⁵, com o objetivo de contribuir com a construção de um documento que garantisse os direitos e os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem. No mesmo ano, com a aprovação da Lei nº 13.005/2014 definiu-se a universalização do Ensino Fundamental para toda a população dos 6 aos 14 anos, e, assim, foram determinadas algumas metas para a construção da BNCC:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o

⁵ O Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o seu processo de discussão sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituindo uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, tendo por objetivo “acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014”. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/8-Documentos/Pedido-de-vista-BNCC.pdf> Acesso em: 19/12/2020.

Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

De acordo com Aguiar e Dourado (2018), para preparação do documento sobre a Base, em 2015, aproximadamente 120 profissionais de educação de diferentes áreas de conhecimento foram convidados pelo MEC para formular um documento que seria a primeira versão da BNCC. Subsequentemente, o documento foi disponibilizado para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 a março de 2016. Além da participação da sociedade, houve contribuições de especialistas, associações científicas e comunidade acadêmica. Essas informações foram organizadas e sistematizadas por profissionais das Universidades de Brasília/UnB e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUCRJ e resultaram na segunda versão da BNCC.

Ainda Aguiar e Dourado (2018), analisam que a segunda versão do documento foi disponibilizada para consulta no ano de 2016, por meio de seminários e debates organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). As discussões foram embasadas nas análises do documento e debates por áreas específicas.

Percebemos que na versão seguinte a discussão foi configurada pelas experiências internacionais com forte presença das políticas neoliberais. Justamente o que Ball (2004) classifica como a efervescência do discurso que acontece sobre o privado e o setor público como a junção por parceria, algo que os setores constituem como benéfico nos arranjos das políticas internacionais. Dessa forma, a educação é vista como mercadoria, a partir das contratações dos serviços educacionais com imposições de metas e medidas de desempenho controladas pelos indicadores internacionais, centralizando a avaliação e pressupondo a baixa qualidade da educação e ineficiência dos educadores. Para Barbosa; Fernandes (2020), integrar-se à Educação Infantil ao sistema educacional exige assumir desafios e características identitárias que foram esquecidas na construção da política curricular da BNCC.

Diante das contribuições que sofreu a segunda versão da Base, o CONSED e a UNDIME entregaram o documento da terceira versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Vale ressaltar que essa nova versão centralizava nas propostas para

Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e excluiu o Ensino Médio. Aguiar e Dourado (2018) ressaltam que essa exclusão, naquele momento, não foi justificada e, tampouco, organizada um parecer legal sobre o motivo da sua exclusão.

Em maio de 2017, o CNE encaminhou para a Comissão Bicameral o documento da BNCC. A Comissão ficaria, então, encarregada de um estudo sobre o documento e a responsabilidade de organizar audiências públicas por região geográfica. Essas audiências resultaram na elaboração de uma planilha com todos os assuntos debatidos. Em outubro do mesmo ano, o CNE encaminhou ao MEC um documento contendo dez questões que, segundo a Comissão que realizou as audiências, eram relevantes para o desenvolvimento do debate.

Aguiar e Dourado (2018) destacam falhas no processo em relação à necessidade de se ter mais tempo para análise do colegiado para construção final do parecer sobre a BNCC:

Importante ressaltar que o documento da base contendo 8 (oito) anexos, utilizado pelos Conselheiros Relatores para emissão do Parecer e da Resolução, só foi enviado aos membros do Colegiado no dia 29 de novembro de 2017, via Secretaria Executiva do CNE. Esse fato, aliado à necessidade de análise detida do referido material, foi amplamente sinalizado na reunião de dezembro, tendo sido destacada, inclusive, a falta de tempo para leitura atenta dos documentos (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.12).

A proposta para análise do documento mencionado pelos autores citados anteriormente, se deu em dezembro (2018), tentando um consenso entre as questões relatadas. Porém, o documento não foi analisado com a cautela que merecia, destacado pela própria Comissão a falta de tempo para um estudo mais atencioso. Naquela ocasião, foram apresentados ao MEC os itens inclusos no documento da Base pelas equipes gestoras, porém, muitas contribuições apresentadas nas audiências e pelo próprio CNE foram deixadas de lado sem nenhuma justificativa. Aguiar e Dourado (2018) sinalizam que as matérias referentes às contribuições provenientes das audiências públicas não foram analisadas com a devida cautela e relevância.

O documento da Base, na terceira versão, descartou o diálogo com as comunidades escolares, tomando uma estratégia centralizadora de decisões e inserindo a iniciativa privada nas discussões. Dentre os membros da iniciativa privada destacamos: Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Natura, Itaú, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária CENPEC e o Movimento Todos pela Educação. Vários desses membros citados vêm fazendo parcerias com as Secretarias estaduais e municipais e instituições educacionais em várias partes do

mundo, com intuito de implantar uma educação baseada em países como Chile, Estados Unidos e Reino Unido, que atualmente elaboraram e colocaram em prática um padrão curricular. Nessa mesma perspectiva, o Brasil segue o caminho trilhado por esses moldes internacionais de pensar uma política curricular, pautada em uma metodologia que mistura o papel do Estado e defende a livre iniciativa do capital, transferindo a responsabilidade educacional para o setor privado.

Segundo Ball (2004):

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (BALL, 2004, p. 1108).

Assim, o Estado utiliza as políticas educacionais como um agente mercantilizador, transformando o mercado mundial e inserindo a educação em uma competitividade econômica em nome da globalização. Em nome da modernidade, articulam-se as áreas de ação educativa cada vez mais dentro de pressupostos e prescrições normativas, o que acarretou a terceira versão da BNCC. Em 2017, o MEC encaminhou o documento ao CNE com várias limitações que foram ressaltadas nas audiências de caráter regional. Porém, as ressalvas não se efetivaram e a BNCC foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 por 20 votos favoráveis e 3 contrários, sendo homologada em 20 de dezembro desse ano pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho e pelo Presidente da República, à época, Michel Temer.

Os votos contrários partiram das conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar, representantes da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE). Para Aguiar e Dourado (2018), as conselheiras afirmam que houve pressa e faltou transparência na votação do documento, aprovando-se uma Base fragmentada no tocante aos conhecimentos e ao desenvolvimento humano. Os autores também salientam que:

O Parecer apresentado pelas referidas conselheiras traça um histórico do debate acerca da Base Nacional Comum Curricular, analisando aspectos da metodologia de elaboração assumida pelo MEC para a construção da BNCC e discute a posição do CNE no processo. Por fim, foi apresentado voto contrário à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade da educação básica no país (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.8).

Mesmo com votos contrários, a política curricular foi se efetuando a partir do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, configurando um novo poder na área do MEC,

ocasionando alterações e nomeações de novos conselheiros e membros do CNE. Após essa nova configuração, o MEC alinhou uma política com fortes interesses privatistas, de caráter conservador e limitada às áreas ligadas aos direitos sociais.

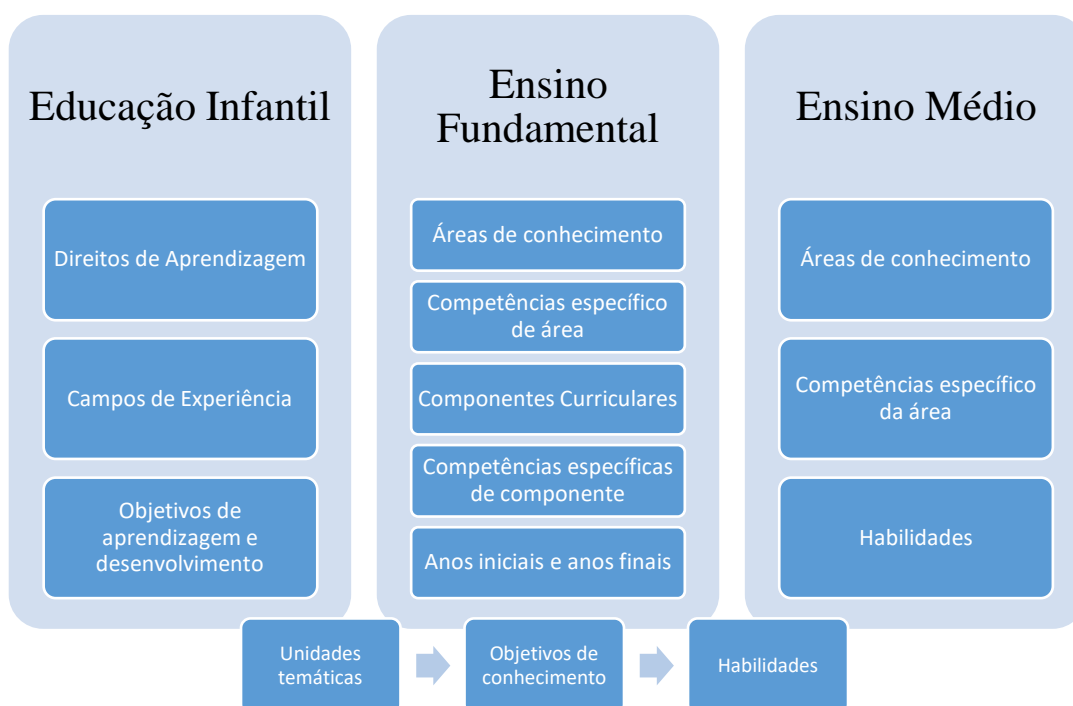
2.1.2 A Estrutura da BNCC

A BNCC é um documento que contém 600 páginas, divididas em: apresentação, introdução, conceituando direitos, habilidades e competências, e está disposta em: uma parte que estabelece as orientações curriculares para a Educação Infantil direcionada às experiências da criança, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O tópico para Educação Infantil é constituído de 18 páginas abordando Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiência e Objetivos de Aprendizagem.

A política de currículo que consta na BNCC determina a organização de conteúdos básicos para um projeto curricular, proporciona a centralização de um currículo único da Educação Básica em todo território nacional.

A seguir apresentamos, em linhas gerais, a Figura 1 com a estrutura da BNCC na Educação Básica.

Figura 1 - Estrutura da BNCC



Fonte: adaptada pela autora a partir do site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

A BNCC está organizada por desenvolvimento de competências que devem ser

adquiridas ao longo de cada etapa da Educação Básica, dialogando com os direitos de aprendizagem e explicitando as aprendizagens por composição de códigos alfanuméricos, trazendo as unidades temáticas, os objetivos de conhecimento e as habilidades.

Na Educação Infantil, de acordo com os eixos integrantes, as interações e brincadeiras devem garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham oportunidade de aprender, interagindo com os Campos de Experiência que são determinados pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por três grupos de faixa etária.

É preciso considerar que os textos, como o da BNCC, são importantes condicionamentos para elaboração e implementação de uma política que deve compreender o significado da política para ação e reflexão. Mainardes (2018) esclarece que a análise crítica dos textos de políticas envolve quatro aspectos:

- a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes de políticas sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos e autores), entre outros elementos (MAINARDES, 2018, p.13).

Portanto, a análise do texto, no caso da BNCC-EI, deve ocorrer de forma crítica, investigando a política desde a sua elaboração, implementação até o papel do Estado dentro desse processo.

Os documentos da BNCC são textos que durante as suas versões foram contraditórios e, como ressalta Shiroma (2005, p. 436), “[...] as diferentes interpretações e reinterpretações de que são objetos podem provocar a contestação de seus significados e resultados”. A caracterização da política recorre ao contexto no qual ela está inserida, seus significados e atores envolvidos, utilizando mecanismos no desenvolvimento político construídos e fomentados pelo contexto de influência.

Assim, a política curricular da BNCC abrange uma política global para o setor da educação e aspira a soluções similares a outros países com dificuldades na área educacional. Para que as políticas locais possam aderir à política de currículo, ocorrem negociações e disputas de interesses para quem está formulando: gestores, professores e demais envolvidos. Há uma mudança no papel do Estado, que passa de provedor para regulador e sofre influência de processos contemporâneos que permeiam as reformas educacionais. O contexto de

influência acontece quando os discursos políticos são elaborados em meio a propósitos educacionais e por meio de um ciclo de políticas. Ball (2001) destaca ainda que as políticas são elementos que passam por constantes transformações e podem ser: “algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influências (BALL, 2001, p. 102)”.

O processo de estudo e construção da BNCC, em sua plenitude, perpassa as políticas curriculares, passíveis de serem compreendidas ao se analisar o percurso formativo, cerceado por diversos contextos de influência, formulação e produção das políticas, sendo disputado pelos atores envolvidos no contexto das práticas que envolvem disputas de interesses nessa produção.

Para Shiroma (2005):

Este terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação (SHIROMA, 2005, p. 5).

As elaborações dos textos políticos aparecem com o tom prescritivo, buscando argumentos que dão margens a vários tipos de interpretações, ocasionando uma forte disputa de poderes, gerando no campo da educação situações das práticas educativas impostas nos documentos oficiais, pois as políticas públicas educativas são complexas e reúnem um conjunto de processos de reformas de regulação, relacionando com o mercado a gestão e a performatividade como um caminho para definir uma nova forma de controle. Conforme Mainardes (2018):

Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastantes úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática (MAINARDES, 2018, p. 5).

Por isso, as interpretações devem passar por uma análise reflexiva, compreendendo a política em ação. No caso da BNCC, os textos foram elaborados em diferentes contextos, construídos, desconstruídos e reconstruídos de acordo com o discurso mercadológico baseado em competências e modelos internacionais, como já destacado anteriormente.

As mudanças e discrepâncias entre as versões da Base tornaram a política curricular prescritiva, uma modificação significativa do discurso contemplando objetivos de

aprendizagem por competências, ditadas por uma regulação de agentes internacionais que visam resultados.

A análise de documento no campo da política educacional, segundo Shiroma (2005) requer múltiplas leituras com o objetivo de provocar contestações de significados e resultados. A persuasão está atribuída às narrativas e apresentações de um texto que muitas vezes está distante de quem receberá a política e a participação de professores cada vez mais fica como uma mera apresentação de algo que já foi decidido.

Vejamos a seguir como isso se constituiu no campo da Educação Infantil.

2.1.3 A BNCC e a Educação Infantil

A Educação Infantil constitui um conjunto de conhecimentos e de especificidades que merece um olhar mais cuidadoso e aprofundado para a primeira infância, sendo entendida pelos pesquisadores da área como um laboratório de experiências que configura singularidades que diferem das demais etapas da educação. Portanto, essas diferenças na Educação Infantil coadunam vários debates para a melhoria dessa primeira etapa da Educação Básica.

As mudanças legais ao longo do tempo legitimaram a sistematização da inserção da Educação Infantil na BNCC; as definições legais foram sinalizadas na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e ressalta a importância de uma Base Curricular como referência:

Art. 14. A Base Nacional Comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010).

Em outra esfera, as definições legais protagonizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), que inicia o caminho para a definição de uma Base. Nessa perspectiva, Campos; Barbosa (2015) destacam:

Nesse contexto, as lutas para garantir a compreensão e a educação infantil como direito persistiram e “andaram na contramão” dos processos deflagrados a partir da lógica neoliberal, sendo inclusive em 2010 consolidadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil [...]. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 358, grifos das autoras).

Há que se considerar que a educação das crianças na Educação Infantil deve estar

pautada no desenvolvimento dos aspectos: físico, cognitivo, emocional e social, partindo das experiências, brincadeiras e práticas do cotidiano que garantam o desenvolvimento pleno das crianças. Sabemos que as práticas na Educação Infantil demandam estudos, orientações e reflexões específicos. Tais discussões encaminharam o debate para a necessidade da Base, distanciando-se das ideias situadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e se aproximando da escolarização. Porém, a persistência da equipe de especialistas que trabalharam para manter a essência das DCNEI foi fundamental para a diferença em relação às outras etapas da educação, pensando-se, assim, amplamente nos direitos das crianças pequenas. Partindo do contexto de que a Educação Infantil tem suas particularidades, definir uma Base Nacional Comum Curricular para as crianças pequenas geram discussões e imprecisões sobre a política curricular.

A construção da política curricular na BNCC está definida na meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014), na estratégia 7.1, que estabelece a elaboração e implementação de Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica e a criação da Base Nacional Comum dos Currículos, perante a pactuação interfederativa. Ao inserir a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, o governo assumiu algumas características identitárias, como: o tipo de avaliação, a formação específica do professor, o currículo e o financiamento. À medida que a Educação Infantil tornou-se assunto nas agendas dos governos, trouxe também a obrigatoriedade escolar para as crianças de 4 e de 5 anos. Barbosa (2020), em seus estudos já apontava algo a este respeito sendo construído:

A obrigatoriedade da pré-escola estava levando as crianças de 4 e 5 anos para a escola de Ensino Fundamental, em tempo parcial, e os grupos empresariais e religiosos conservadores, que sempre evidenciaram grande interesse na socialização da pequena infância e/ou nas verbas ou isenções fiscais dos processos de terceirização, faziam-se presentes para assumir a creche (BARBOSA, 2020, p. 117).

A partir desses interesses, a Educação Infantil foi inserida na BNCC como uma escolha política para garantir as indicações legais em cumprimento às DCNEI, que articulavam as exigências para o atendimento da creche e da pré-escola. Mediante essas discussões, a equipe da BNCC no MEC envolveu-se na elaboração da BNCC-EI, e na fase inicial, os educadores infantis também participaram. Mais tarde, outros grupos passaram a fazer parte da construção da Base, tirando o foco desses profissionais. O foco passou a evidenciar as avaliações externas, pois como destacam Campos; Barbosa (2015),

A defesa da necessidade de uma Base Nacional Comum também foi ratificada em decorrência de que, atualmente no País, o que pauta a base curricular da educação básica são as avaliações externas, e de modo similar o trabalho do professor é

direcionado pelo mercado editorial, via a adoção dos livros didáticos contendo os conteúdos para as provas (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359).

Dessa maneira, a Base assumiu um debate com objetivo econômico e político, tornando-se um documento técnico a serviço de avaliações padronizadas, em busca de melhores resultados. Com a aproximação de grandes empresas perante o Estado, houve um forte trabalho, a partir das mídias envolvendo o “Movimento Todos pela Educação” (2006), e mais tarde, ocorreu o envolvimento por meio de palestras, formações de professores e propaganda pelo “Movimento pela Base” (2013). Esse grupo tinha como objetivo a definição da Base, disputando as questões ideológicas e econômicas que estavam entrelaçadas.

A Educação Infantil, a partir daí, com a ampliação de vagas, passou a ser vista pelo mercado editorial, de construção civil, por empresas produtoras de materiais pedagógicos e por grandes eventos para formação de professores. Segundo *site* do MEC levantamento aponta que o crescimento foi impulsionado pelas matrículas em creches, com 167,8 mil registros a mais em 2019 do que em 2018, ou seja, uma variação de 4,7%, com ampliação houve um aumento nas ampliações de creches nos municípios e a demanda por professores qualificados, levando o MEC a intensificar as formações de professores. Nesse turbilhão de desafios e de produções para a Educação Infantil, a Base passou a ser um espaço de luta dos educadores da Educação Infantil, luta pela sua identidade que, até então, estava com a atenção voltada às concepções pedagógicas e a clara necessidade da participação de toda sociedade no debate da BNCC-EI. Como explicita Barbosa (2020), profissionais da Educação Infantil não podem deixar aberto o espaço para que outras concepções de dentro e fora do governo possam assumir sozinhas as propostas para a Educação Infantil.

Para a elaboração do documento da BNCC, o MEC seguiu o modelo internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estruturado em áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem. A participação dos professores ocorreu inicialmente de forma virtual, e ao longo do processo, houve a inserção das reuniões presenciais nos diversos estados do país. Nas reuniões, foram convidados a participar movimentos sociais, professores e gestores que representavam a Educação Infantil. Para o desenvolvimento técnico, foram contratados consultores e especialistas para compor o parecer crítico sobre o texto da BNCC.

Após as considerações de técnicos e especialistas, o debate foi estendido à participação social e o novo texto passou a contemplar os direitos e Campos de Experiência. No entanto, continuavam os objetivos de aprendizagens. Os interesses predominavam por uma regulação.

Barbosa (2020) descreve as disputas nas quais a BNCC-EI estava inserida:

A disputa pela hegemonia na produção da BNCC-EI estava centrada na polêmica entre atender às definições internacionais (políticas internacionais) ou às legislações nacionais (experiência local), pois ambas indicavam um caminho diferente de regulação social e educacional. Na Educação Infantil, a lealdade estava direcionada às definições dos documentos legais, especialmente às DCNEI, e às crianças (BARBOSA, 2020, p. 119).

Apesar de direcionar aos direitos das crianças e à educação, a BNCC-EI estava ligada muito mais a uma estratégia instrumental, que não ampliava a participação da criança no processo de aprendizagem. Os especialistas, então, buscaram seguir ainda mais as DCNEI, dentro dos princípios políticos, estéticos e éticos, para configurar os direitos dos bebês e das crianças pequenas. A constituição do currículo democrático para a infância estava nas ações de conviver, expressar-se, participar, conhecer-se, explorar e brincar. Portanto, o documento da BNCC-EI não foi organizado com a mesma estrutura das demais etapas. Foi essencial a compreensão de que menos e importantes definições são essenciais para não definir um texto prescritivo, manifestando um movimento pela escola pública inclusiva e plural.

Em 2017, como já destacado, foi publicada a última versão da BNCC e as mudanças para a Educação Infantil foram significativas, sendo algumas propostas excluídas, entre as quais as que ratificam a luta pela defesa da Educação Infantil de qualidade e nos mostram que o domínio causado pelos interesses privados é maior que a democratização. Um entrave pelos representantes do Movimento pela Base foi a exclusão de maior exigência para direcionar os processos de alfabetização no contexto da Educação Infantil. A partir dos pareceristas das empresas educativas, o texto da BNCC-EI foi alterado e alguns motivos são nomeados por Barbosa (2020):

A tentativa de redigir objetivos abertos, sem definição comportamental, de não estabelecer progressões que pudessem ser classificatórias; e, de dimensionar a experiência infantil de modo equitativo em todos os campos, não enfatizando leitura e a escrita, foi fortemente repudiada pelos críticos e avaliadores das grandes empresas educativas e profundamente alterada na versão final (BARBOSA, 2020, p. 121).

A Educação Infantil precisa garantir o direito à infância por meio de brincadeiras e conhecimento de mundo e não de práticas cotidianas sistematizadas inseridas na perspectiva de um ensino escolarizante. Essa ideia está ligada a uma política neoliberal que busca resultados, movimentando as intenções e disputas no processo da formulação da política e sofrendo interferências a partir de interesses de cunho econômico.

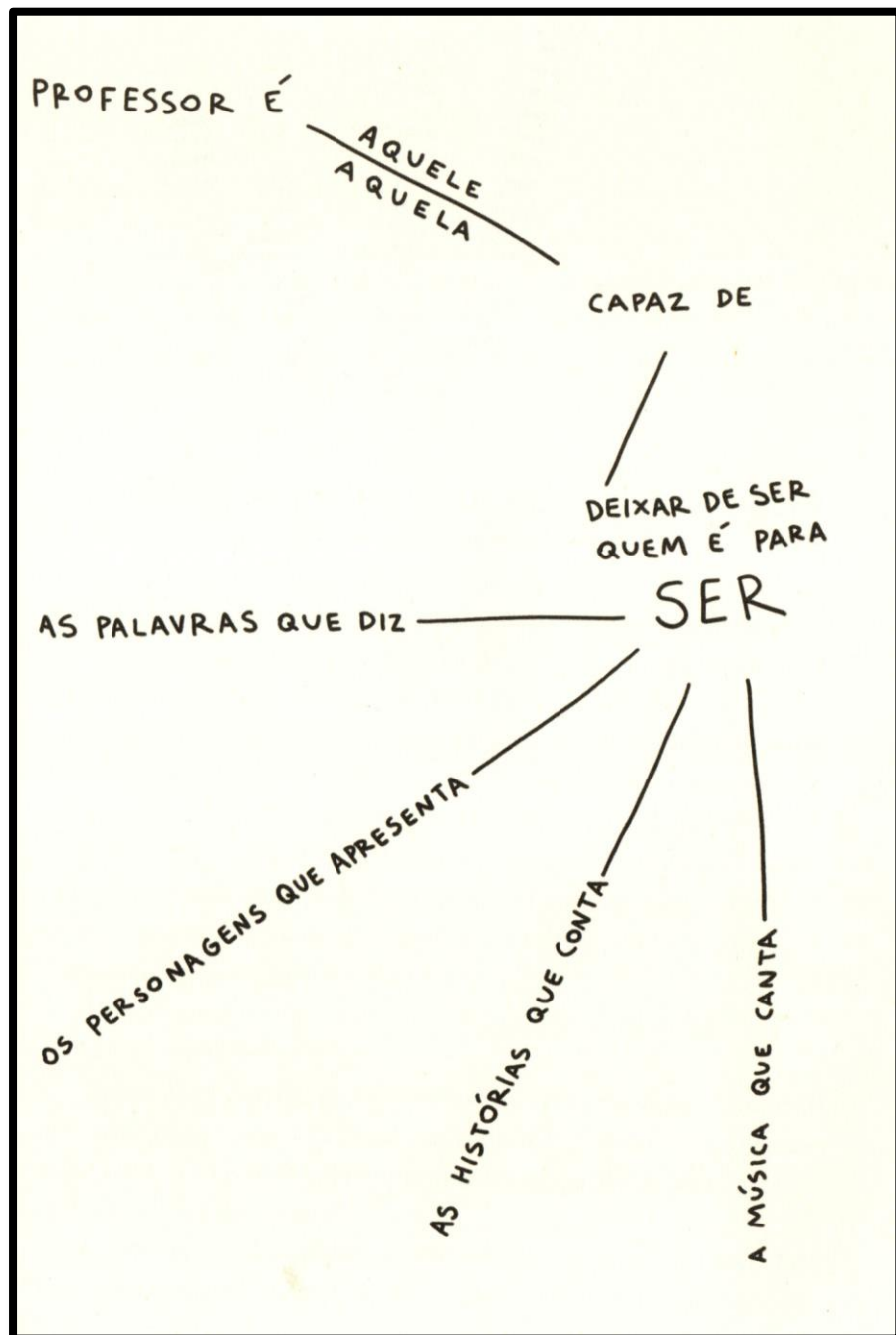
À medida que há interferência no papel do Estado, as modificações repercutirão na

conquista do direito, como afirma Mainardes (2006):

O processo de formulação de textos políticos sofre muitas influências e agendas - e apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Os textos são resultados de disputas e compromissos. A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso (MAINARDES, 2006, p. 97).

O discurso, ao mesmo tempo, torna-se uma verdade por meio das vozes que são consideradas legítimas: o resultado é a força que grupos exercem dentro da produção de texto e competem para controlar as ações das políticas. A BNCC-EI encontra-se no campo de disputas, porém, a concepção da criança ainda permaneceu no texto e as definições presentes possibilitam a ampliação de debates nas diferentes frentes em favor da Educação Infantil.

Haja vista essa concepção da criança, tratado no documento, na próxima seção serão discutidas as definições do conceito de Campos de Experiência com base no seu histórico de construção na Itália, bem como na sua inserção no contexto brasileiro.



Bueno, 2018, p. 81.

A menos que os lugares já sejam conhecidos, a chegada é sempre um desafio: pensamos no outro e em como ele nos vê, pensamos em como esperamos que nos comportemos, pensamos nas dificuldades que teremos de superar e nos entregamos, sempre, ao incerto, ao imprevisível (BUENO, 2018, p. 81).

3. CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: PRIMEIRAS DEFINIÇÕES

Esta seção tem como objetivo compreender o conceito e as definições de Campos de Experiência e analisar a introdução desse termo no cenário brasileiro.

O conceito Campos de Experiência, segundo Barbosa e Richter (2015) surge inicialmente nos anos 1990, nas propostas curriculares de países como Japão, Suécia e Itália. Mas foi na Itália que o conceito e a proposta acerca dos Campos ficaram internacionalmente conhecidos.

A Itália, desde 1914, vem pesquisando e se aprofundando em orientações sobre a importância das Escolas da Infância, como são chamadas as instituições de Educação Infantil no país. Finco, Barbosa e Faria (2015) afirmam que:

[...] a Itália elabora orientações nacionais para a escola da infância, isto é, das pré-escolas lá chamadas de Escola da Infância, sem adiantar uma escola atrasada, sem ser adultocêntrica, sem disciplinas escolares, visando uma pedagogia de processo e não de resultado (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 9).

Desde o final do século XIX, a Itália vem construindo políticas educacionais para garantir o processo educativo das crianças pequenas. De acordo com Finco, Barbosa e Faria (2015), vários autores estabeleceram diálogos com diferentes olhares afim de contribuir para a organização educacional das propostas curriculares italianas. As autoras destacam a importância do trabalho das irmãs Agazzi, Maria Montessori, Mario Mencarelli e Bruno Ciari que ocorreu no início do século XX.

A partir dos anos 1950, Finco, Barbosa e Faria (2015) destacam as contribuições da Escola de Barbiana⁶ que teve como modelo uma escola comprometida com o educando e suas práticas educacionais preocupadas com os aspectos sociais em defesa da escola pública e emancipadora. Neste mesmo contexto, a busca por uma educação de qualidade fez com que os movimentos sociais, como dos sindicatos, das feministas e dos comunistas, resultassem em políticas educacionais que agregaram a perspectiva educacional para Reggio Emilia⁷, sendo coordenada por Loris Malaguzzi. Todos os esforços aprimoraram a conjunção de um trabalho

⁶ Barbiana é um pequeno vilarejo localizado nos arredores de Florença, região montanhosa do norte da Itália. A escola Barbiana era uma linha defendida pelo padre e educador Lorenzo Milani, principal responsável pela difusão das ideias relacionadas aos princípios de solidariedade e cuidados com o outro. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/05/lancamento-da-edufsc-narra-trajetoria-de-educador-italiano-e-sua-luta-por-justica-social/> Consultado em: 02/12/2021.

⁷ Reggio Emilia é uma província localizada ao norte da Itália, aproximadamente a 70 km de Bolonha. A região ficou reconhecida internacionalmente por seu programa educacional com ênfase na primeira infância, construindo Indicações Nacionais Curriculares, em que as experiências das crianças, suas famílias e da comunidade são centradas no currículo dentro de uma abordagem com diferentes linguagens da infância, promovendo a consciência de si.

coletivo para oportunizar uma educação pensada na infância.

A partir desses esforços em 1991, foi elaborado pelo Ministério da Instrução da Itália o documento orientador para as instituições escolares da infância desse país, a saber, as Novas Orientações para a Nova Escola da Infância.

O documento orientador italiano apresenta como princípios os modos de escutar, de observar e de compreender as crianças, bem como o comprometimento dos envolvidos na elaboração das Indicações Nacionais; o documento fortaleceu a organização das escolas, envolvendo a gestão escolar municipal, buscando maior qualidade educacional para as crianças. A família e a comunidade geral da Reggio Emilia almejavam um novo projeto educativo para proporcionar uma escola que pudesse pensar nas características das crianças pequenas e que garantisse o direito à educação. A parceria entre esses atores do processo educativo foi o que alavancou o projeto no país, dentro de uma prática curricular em que acolher e interpretar as vivências das crianças passou a pertencer ao processo de construção da autonomia nos projetos curriculares, segundo consta no documento orientativo de Reggio Emilia.

Seguindo o pensamento de uma escola que oportuniza as experiências como forma de aprendizagem, no ano de 2012, a Itália reformulou as Indicações Curriculares com base na ciência, cultura e arte. O documento seguiu as recomendações do Parlamento Europeu de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Segundo as Indicações Nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução 2012⁸:

O sistema escolar italiano assume como horizonte de referência o quadro de competência-chave para aprendizagem permanente definidas pelo Parlamento europeu e pelo Conselho da União europeia (Recomendação de 18 de dezembro de 2006) que são: 1) comunicação na língua materna; 2) comunicação nas línguas estrangeiras; 3) competência matemática e competências em base de ciência e tecnologia; 4) competência digital; 5) aprender a aprender; 6) competências sociais e cívicas; 7) espírito de iniciativa e empreendedorismo; 8) consciência e expressão cultural. (INDICAÇÕES CURRICULARES, 2012, p.32).

As competências expressas nas indicações italianas são concebidas enquanto competências úteis para a vida, contemplando todos os cidadãos europeus de qualquer idade, cada objetivo e meta aderidos pelos Estados da União europeia interagem com a diversidade histórica e cultural de cada país, ainda que orientados pela mesma competência-chave num

⁸ Reprodução livre. Traduzido por Flávio Soares Junior. Revisão técnica Alex Barreiro e Flávio Santiago. Tradução contempla o capítulo do livro: Campos de Experiência na escola da infância, p. 15-29: Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução/Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa – Itália, 2015.

contexto de educação permanente para a vida.

Assim, pensar em um currículo flexível exige enxergar a criança com muitas possibilidades e surpreendentes competências (FINCO 2015). As indicações ao currículo valorizam a autonomia das instituições escolares, constituindo um quadro de referência para o currículo confiado às escolas. O currículo das instituições escolares para a infância conduz a escola que acolhe, promove e enriquece a experiência vivida das crianças, de acordo com as Indicações Nacionais para o currículo (ITÁLIA, 2012). Desse modo, ao final da escola da infância, são fixadas as metas para o desenvolvimento das competências relativas aos campos de experiência. Portanto, as Indicações Nacionais para o currículo voltado para a infância é uma referência, principalmente em se tratando da região Reggio Emilia na qual há um projeto educativo para crianças pequenas, com participação ativa de Loris Malaguzzi, que exerceu papel importante no processo da tessitura das relações com a pedagogia internacional.

O projeto educacional da Reggio Emilia se fortaleceu com a parceria entre o professor Loris Malaguzzi e a comunidade. Malaguzzi era licenciado em pedagogia e ensinou durante a Segunda Guerra Mundial, mas foi em 1946, no pós-guerra, que fortaleceu suas concepções de educação, curioso com um movimento de uma comunidade no vilarejo de Vila Cella. Ele observou a vontade das pessoas daquela comunidade de reconstruírem uma escola para as crianças pequenas e oferecer uma vida melhor para seus filhos. Atraído por esse projeto educativo, Malaguzzi ficou encantado pela experiência e então resolveu ingressar nesse projeto educacional. Malaguzzi relatou o seu primeiro contato com esse projeto:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas tinham se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada (MALAGUZZI, 1999, p. 59).

De fato, a proposta da Reggio Emilia tem grande visibilidade pela forma como o projeto aconteceu. A valorização de diferentes formas de linguagem e o trabalho com projetos em comunidade surgiu de uma necessidade local, a reconstrução da escola em um espaço destruído pela guerra, que mobilizou as pessoas daquela localidade a se unirem distribuindo tarefas e responsabilidades, com um objetivo de melhorar a vida de crianças por meio da educação. A abordagem dessa proposta de educação, desde o início, trouxe a pluralidade de concepções culturais, ideológicas, políticas e religiosas, privilegiando a educação como espaço de vivência da escuta, do diálogo, do respeito mútuo e da participação. Nesse contexto, desenvolvem-se competências e saberes de cada indivíduo que está receptivo ao intercâmbio e

à cooperação.

Para Malaguzzi, foi o início de uma experiência educacional que lhe oportunizou a função de Diretor do Renaissance School Boarding, em Rivalentella (Reggio Emilia). Então, suas percepções e pesquisas sobre a pedagogia internacional foram se intensificando, interessando-se cada vez mais em como a educação é discutida em outros países. Com isso, todas as suas pesquisas estavam imersas na infância, tornando as escolas espaço de experiências educacionais, desenvolvendo metodologias e pesquisas dedicadas à garantia da cidadania e dos direitos das crianças. Malaguzzi tinha a pesquisa como principal fonte de desenvolvimento da prática educativa para a infância, tal perspectiva deu surgimento ao documento que rege as orientações curriculares das escolas Reggio Emilia. O documento é conhecido na Itália como Regimento das Escolas e Creches para a Infância Instituição da Comuna de Reggio Emilia, sendo no tópico Princípios do Projeto Educativo a ênfase ao valor da pesquisa para o projeto educativo:

A pesquisa representa uma das dimensões de vida essenciais das crianças e dos adultos, uma tensão cognitiva que é reconhecida e valorizada. A pesquisa participada entre adultos e crianças é prioritariamente uma práxis do cotidiano, um comportamento existencial e ético necessário para interpretar a complexidade do mundo, dos fenômenos, dos sistemas de convivência e é um potente instrumento de renovação na educação. A pesquisa, visível através da documentação, constrói aprendizados, reformula saberes, fundamenta a qualidade profissional, propõem-se em nível nacional e internacional como elemento de inovação pedagógica (ITÁLIA, 2013, p. 11).

Para Malaguzzi, foi o início de uma experiência educacional e humana que lhe proporcionou a função de Diretor do Renaissance School Boarding em Rivalentella (Reggio Emilia). Então, as percepções e a pesquisa de Reggio Emilia sobre a pedagogia internacional foram se intensificando, interessando-se cada vez mais em como a educação é discutida em outros lugares. Com isso, todas as suas pesquisas estavam imersas na infância, tornando as escolas em lugares de experiências educacionais, desenvolvendo metodologias e pesquisas dedicadas à garantia da cidadania e dos direitos das crianças.

Para entendermos melhor a abordagem pedagógica da Reggio Emilia e as contribuições do educador Loris Malaguzzi, é necessário compreendermos o percurso em que a proposta foi construída: dentro de limites definidos e metas formativas consolidando a experiência centrada na criança, concretização do projeto educativo que se tornou referência internacional.

Abaixo, seguem-se as Figuras 2 e 3 em que podemos observar o percurso histórico da educação em Reggio Emilia:

Figura 2 – Marcos Histórico I



Fonte: Produzida pela autora (2021), a partir da imagem disponibilizada no site:
<https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/>, consultado e: 02/02/2021.

Figura 3 – Marcos Históricos II



Fonte: Produzida pela autora (2021), a partir da imagem disponibilizada no site: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/>, consultado e: (02/02/2021).

Refletindo acerca dos marcos históricos que delineiam a construção do ideal da educação para infância preconizado por Reggio Emilia, dois fatores merecem destaque: coletividade e respeito à infância. Conforme o *site* <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/timeline/> na Itália pós guerra, a reconstrução ocorreu por meio da cooperação em diversos âmbitos, incluindo o educacional, no qual a organização das famílias foi fundamental para a retomada das instituições escolares. Nesse mesmo contexto, o ideário de formação humana integral fundamentava-se, desde à infância, nos aspectos cognitivos, afetivos e coletivos, almejando um futuro melhor para as crianças.

Logo, a abordagem educacional de Reggio Emilia se consolidou, fundamentada nas potencialidades das crianças em pleno desenvolvimento de sujeitos de direitos, que aprendem a partir de centenas de linguagens e nas relações com os outros. Por conseguinte, a pesquisa inserida na educação das crianças pequenas é estímulo de múltiplas mudanças dentro do contexto das Indicações Nacionais para o Currículo na Itália. A abordagem educacional de Reggio Emilia reflete o sentido de experiência educativa, de ambiente de aprendizagem bem estruturado e sempre trabalhando a cidadania, a multiplicidade de culturas, que também é respeitada, acolhendo a prática da igualdade no reconhecimento das diferenças.

De tal modo, Reggio Emilia tornou-se referência em todo o mundo e busca renovação constantemente. Os pontos principais da abordagem educacional de Reggio Emilia estão baseados e descritos em conformidade com o *site* reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/ em:

- trabalho colegiado e de relacionamento para todos os trabalhadores;
- presença cotidiana de uma pluralidade de educadores com as crianças;
- presença do ateliê e da pessoa do atelierista;
- cozinhas experimentais nas escolas;
- ambiente como documentação do educador para tornar visíveis os processos de conhecimento criativo da prática pedagógica e educacional;
- co-grupo coordenador;
- participação das famílias.

Portanto, as escolas têm a responsabilidade e a autonomia para a projeção curricular. O currículo é aberto, ou seja, pode sofrer alteração a qualquer momento, cujos profissionais são convocados a contextualizar, elaborando conteúdos, métodos, estratégias e avaliação, orientados pelo documento nacional; a organização curricular segue um quadro de referência e orientação. As Indicações Curriculares são divididas em eixos para garantir as experiências de aprendizagens, as metas para o desenvolvimento das competências são fixadas relacionando-se aos Campos de Experiência e às disciplinas que acontecem com critérios de avaliação e de sua

verificação temporal. Pretende-se com isso, um currículo e abordagem escolar por Campos de Experiência que requer uma pedagogia centrada na criança e no brincar.

O conceito de Campos de Experiência foi introduzido pelas Diretrizes italianas de 1991 para substituir a expressão atividades, pois o conceito por experiência ainda continua nas Indicações de 2012. Os Campos de Experiência são diferentes ambientes de fazer e agir das crianças, oferecendo um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens para favorecer aprendizagens linguísticas e procedimentais no concreto de experiências ativas. Durante todo o processo de mudança nas Indicações italianas, os campos de experiência passaram por vários ajustes, sendo que em 1991 eram seis áreas estruturais, já que no ano de 2004 retiraram uma área, e nas indicações de 2007, contemplaram cinco áreas, atribuindo primeiro “o eu e o outro” para centralizar a importância das emoções e afetividade no processo de aprendizagem (PENSO, 2018). Em 2012, as indicações mais recentes continuaram com cinco áreas, ressaltando a experiência da criança e sua vivência concreta

Em 2012, com diferentes reformulações, os Campos de Experiência, na proposta italiana, ficaram divididos em: eu e o outro; o corpo e o movimento; as imagens, os sons e as cores; o discurso e as palavras; e o conhecimento do mundo. Cada Campo de Experiência cria ocasiões de aprendizagens e organização daquilo que as crianças vão descobrindo, oferecendo um conjunto de situações. As competências são entendidas pelos professores como orientações, atenções e responsabilidades para oportunizar às crianças experiências que promovam as competências em cada idade de maneira unitária e global.

A relação entre os Campos de Experiência e as práticas das crianças desenvolve aprendizagens significativas, modificando a maneira de planejar e repensar as ações educativas, apontando para uma preocupação da pedagogia no processo e não no resultado, observando que as instituições de Educação Infantil precisam interpretar a complexidade da infância. Dessa maneira, o projeto educativo italiano precisa acolher as vivências, oportunizando a construção da autonomia, inserindo um trabalho flexível, a partir de uma pedagogia das relações. Finco (2015) observa que a proposta dos Campos de Experiência italiana garante o direito de ser da criança e organiza a ação pedagógica de forma flexível:

A organização da programação pedagógica a partir do trabalho centrado nas experiências, além de valorizar as experiências das crianças, favorece ainda uma organização flexível e autônoma, na qual cada escola de educação infantil possa valorizar as suas experiências e culturas locais (FINCO, 2015, p. 243).

Mediante o exposto, a escola da infância na Itália compreende o papel pedagógico de forma intencional. Por ter flexibilidade, suas múltiplas atividades promovem a aprendizagem, construindo um projeto próprio, que converte a experiência como um processo criativo que já

está definido nas indicações do currículo. O Campo de Experiência precisa ser compreendido na sua totalidade. Sobre essa questão, Penso (2018) alerta:

Infelizmente, porém, a inovação introduzida pelo conceito de campo de experiência nem sempre foi compreendida: os campos muitas vezes foram considerados como uma sucessão de atividades, uma série de vertentes a serem desenvolvidas e, portanto, mais uma vez como ações de fazer, separadas de uns aos outros, negligenciando completamente o entrelaçamento que o campo da experiência inclui (PENSO, 2018).

No excerto apresentado, os campos de experiência devem oportunizar à criança a possibilidade de se expressar, de pensar, de se comunicar de forma produtiva, de compartilhar suas produções utilizando-se de várias linguagens; Penso (2018) afirma que os Campos devem desenvolver habilidades sensoriais, perceptivas, motoras, linguísticas e intelectuais, uma reconstrução da realidade a partir da reorganização da experiência.

Fochi (2015) complementa que as Indicações Nacionais Italianas possibilitam a compreensão sobre o currículo de forma que estimule a criança a dar significado e a repensar a própria experiência. Decerto, a proposta da Reggio Emilia coloca a criança no centro do processo educativo, valorizando as várias linguagens e formas de se expressar, a partir da organização dos espaços que é pensada para amparar uma aprendizagem cooperativa e diversificada, valorizando os projetos com a comunidade, assim, mobilizando saberes variados. Mas, Russo (2020) coloca os Campos de Experiência como uma centralidade e que o significado de “experiência” é algo sólido, praticado ou adquirido, no sentido de competente. Assim, os Campos de Experiência, segundo o autor, podem ser definidos por ambientes em que possam ser realizados diferentes tarefas pelas crianças, no sentido de a escola empenhar-se em lidar com a produção de comportamentos adquiridos e metas alcançadas. Portanto, o trabalho a partir dos Campos de Experiência constitui um espaço de escuta de especificidades, direcionado nas experiências das crianças, construindo um projeto singular, flexível, criativo, respeitando as indicações do currículo. Logo, torna-se relevante entender o processo que culminou a utilização do termo Campos de Experiência na BNCC-EI no Brasil, como será abordado na próxima subseção.

3.1 CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

As propostas curriculares para a Educação Infantil brasileira sempre foram desafiadoras. Alguns caminhos foram iniciados pela LDB 9.394/1996, pelos RCNEI de 1998, e pelas DCNEI de 1999⁹ com intuito de desenvolvimento da elaboração de uma proposta

⁹ Orienta as Instituições de Educação Infantil, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas

curricular para a Educação Infantil. Mas, será que é possível pensar em um currículo para as crianças pequenas? Esse questionamento é recorrente entre professoras e professores da Educação Infantil brasileira.

Visto que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a problematização sobre o currículo dessa modalidade de educação ficou cada vez mais em evidência, as instituições infantis passaram a ocupar um espaço na cultura escolar quebrando os paradigmas assistencialistas acumulados ao longo dos tempos. Desde então, o currículo para as crianças pequenas passou a ter intencionalidade educacional, com características diferenciadas das outras etapas da educação. Para Barbosa; Richter (2015), interrogar a possibilidade do currículo é analisar distintos caminhos para evidenciar ações educativas abrangentes para a Educação Infantil. Ações essas que são provindas das práticas sociais, culturais e de interações que se complementam com as vivências sociais e pessoais das crianças.

A partir dos anos 1990, inicia-se um movimento sobre as políticas curriculares no Brasil. Contemporaneamente, foi desenvolvido o termo Campos de Experiência, passando a ser difundido por meio das Novas Orientações para Nova Escola da Infância, de 1991, na Itália, conforme destacado anteriormente. Essas contribuições da documentação italiana serviram para ampliar as discussões sobre o currículo da Educação Infantil brasileira, bem como para a análise dos documentos curriculares já existentes.

Tomar a experiência educacional de outro país como modelo requer consciência e comprometimento com sua própria história. Nessa direção, Chartier (1991) chama atenção para o mundo como representação das práticas e estruturas que são percebidas e recebidas a partir de um produto cultural. Dessa forma, é preciso analisar as conexões fundamentais entre as representações e as práticas sociais sobre um objeto, uma proposta, uma imagem ou um modelo, compreendendo a especificidade do espaço social em que o objeto está inserido, ou seja, a apropriação cultural de um bem ou de um objeto são manipuláveis, a partir dos sentidos que os interpretam. A apropriação cultural segundo Chartier:

É um conjunto unitário de preferências distintivas que expressam a mesma intenção lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos. Isso equivale dizer que as práticas contratantes devem ser entendidas como competições, que suas diferenças se organizam por estratégias de diferenciação ou imitação e que os diferentes usos dos mesmos bens culturais estão enraizados na predisposição estáveis próprios de um grupo (CHARTIER, 1992, p. 236).

Um destaque importante é perceber as diferenças culturais e o lugar social em que o indivíduo ocupa apropriando-se das representações das práticas culturais. Chartier (1991) pondera o modo pelo qual os indivíduos recebem os objetos, suas interpretações ou suas práticas que influenciaram diretamente as suas ações. Portanto, a apropriação da proposta por Campos de Experiência italianos para uma inserção na proposta brasileira deve ser pensada como liberdade criadora, quando toma a prática e os usos das interações dos bens simbólicos com base na sua visão de mundo e de contexto histórico. Assim, como Chartier (1991) ressalta a apropriação de um bem simbólico se dá a partir da experiência do singular do indivíduo.

Gruzinski (2001) considera que a apropriação de ideias, de objetos ou de culturas é capaz de regular os comportamentos dos grupos e de indivíduos. Desse modo, o autor entende que a análise de circulação de ideias e a apropriação de ideias precisam buscar os caminhos construídos por elementos no tempo e no espaço, compreendendo de que forma se encontraram e como foram percebidos e empregados.

Por consequência, a experiência educacional de Reggio Emilia ampliou-se como uma circulação de ideia como excelência de nível mundial, a partir de uma reportagem em 1991 publicada pela revista norte americana “*Newsweek*” que considerava as escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia como as melhores do mundo, levando a experiência de um lugar a outro. Consequentemente, muitos países visitaram a Itália, afim de conhecer o projeto educativo e acabaram levando a experiência como modelo. Gruzinski (2014) analisa a circulação de ideias, a partir do local e do global, destacando a possibilidade de a apropriação cultural se desenvolver numa perspectiva dualista, na qual o autor rejeita a comparação de uma cultura à outra, apontando as semelhanças e diferenças, limitando em si a sua própria cultura e história, descartando a construção de uma cultura específica, como ocorre no caso de Reggio Emilia: a localidade consegue uma projeção imensa na escala global.

Essas movimentações ou mundialização como Gruzinski (2014) destaca acontece com os Campos de Experiência sucedidos de um projeto educativo da Itália, sendo que promove releituras e apropriação dos sujeitos implicando em circulação de culturas e produzindo novas configurações culturais que necessitam de uma reflexão sobre a ligação que nos representa em contato com nosso contexto histórico.

Isto posto, os Campos de Experiência no cenário brasileiro está vinculado ao parecer 20/2009 do CNE, em que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas

identidades (BRASIL, 2009, p.6).

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nessa diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas (BRASIL, 2009, p.16).

Para o contexto brasileiro, Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016) ressaltam que:

Nessa mesma direção, embora com uma concepção diversa da italiana e mais uma vez destacando que a ideia de Campos de Experiência não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou disciplina escolar, propusemos que a BNCC se estruturasse a partir dos “Campos de Experiência”, reorganizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI, conceito que foi muito bem aceito por leitores críticos e pelos participantes nas consultas públicas presenciais e *on line* através do Portal da Base (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA; 2016, p. 23).

Dessa forma, o CNE utiliza o termo Campos ou módulos de Experiências que podem ser estruturados também a partir de eixos e centros. No entanto, não cita a abordagem italiana como referência. Porém, o termo é utilizado pelos autores Barbosa e Richter (2015) e Fochi (2018) que estudam considerações sobre os Campos de Experiência italiano como referência para a proposta brasileira, ressaltando que os autores foram colaboradores da elaboração da BNCC-EI. Barbosa e Richter (2015) ressaltam a importância de conhecer a abordagem italiana para pensar a Educação Infantil brasileira. Fochi (2020) salienta que foi a partir da indicação no parecer 20/2009 que se optou pelos Campos de Experiência como forma de arranjo curricular para a Educação Infantil no Brasil.

Ariosi (2019) identifica a simples reprodução do que é produzido em outros países com realidade diferente, desprezando as discussões, pesquisas e ideias dos educadores brasileiros. Ao compararmos os quadros dos Campos de Experiência entre Itália e Brasil, observaremos que são bem parecidos. Analisemos então o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Campos de Experiência Itália e Campos de Experiência Brasil

Itália	Brasil
Eu e o outro	Eu, o outro e o nós
O corpo e o movimento	Corpo, gestos e movimentos
Imagens, sons e cores	Traços, sons, cores e formas
O discurso e as palavras	Escuta, fala, pensamento e imaginação
O conhecimento do mundo	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Elaborada pela autora com base nas Indicações Italianas (2012, p.17); BNCC (2018, p.25); Ariosi (2019, p.253).

Outra evidência da similaridade das nomenclaturas e subsequente inconsistência do ideário curricular para a Educação Infantil pode ser observada nos documentos e nos materiais produzidos pelo Movimento pela Base, que se autodeclara uma “rede não-governamental” e foi responsável pela organização de todo o processo de mídias e construções e orientações técnicas sobre a implementação da BNCC. No site dessa instituição não é citada a experiência italiana, mas apenas os experimentos de Cingapura, da Austrália e dos Estados Unidos. Ainda na mesma discussão, Ariosi (2019) aponta a seguinte questão:

Salientamos que o argumento que defende a semelhança entre os documentos devido ao movimento internacional da elaboração de currículos nacionais não se sustenta, pois, os três exemplos apresentados como referência para a reflexão no Brasil, cito: da Austrália, do Canadá e de Cingapura não se organizam por Campos de Experiência (ARIOSI, 2019, p. 252).

Eventualmente, o olhar dos pesquisadores brasileiros na área da Educação Infantil começa a ser direcionado para os documentos da abordagem italiana; Assim, a partir desse momento, como analisam Barbosa e Richter (2015):

Conhecer as Novas Orientações para a Nova Escola da Infância de 1991 na Itália, publicada no Caderno CEDES, foi muito importante, pois estávamos começando a ler e a debater textos sobre a abordagem da creche e da pré-escola no norte da Itália e vivíamos um grande maravilhamento com a organização do sistema público de educação infantil enraizado na cultura, na ciência e na arte que aquelas pequenas cidades haviam constituído (BARBOSA; RICHTER, p. 186).

Os estudos sobre as diretrizes italianas contribuíram para a reflexão de um currículo cheio de significados para o início da construção de uma política curricular para a Educação Infantil no Brasil (BARBOSA; RICHTER, 2015). O desafio era complexo e diversificado, em que movimentos que se entrelaçavam com o RCNEI/1998 apresentaram um currículo de maneira a servir como um guia educacional acerca dos objetivos, dos conteúdos e das orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos de idade. Ainda, as DCNEI de 1999 abriram as discussões curriculares, orientando as instituições de Educação Infantil na organização, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Em 2009, as DCNEI foram reformuladas, trazendo novas concepções para o currículo. Porém, mesmo com essas modificações, os municípios continuaram utilizando os RCNEI em suas propostas curriculares, uma vez que esses referenciais traziam uma certa segurança para a equipe pedagógica das escolas, pois fundamentavam o conceito de escola convencional muito enraizada nas experiências dos professores da Educação Infantil.

Contudo, é preciso expandir os olhares sobre o currículo para Educação Infantil e as oportunidades educativas devem mobilizar um alargamento das experiências vividas pelas crianças dentro e fora das escolas. Nessa perspectiva, muitos modelos educacionais de políticas curriculares internacionais foram analisados pelos especialistas do MEC, buscando algo que pudesse alavancar as orientações curriculares para Educação Infantil e garantir o direito de aprendizagem.

Finco (2015) destaca a importância de refletir sobre os Campos de Experiência dentro de uma circunstância global, verificando como a organização curricular está sendo inserida na Educação Infantil:

Experiências nacionais e internacionais sinalizam para a construção de uma programação pedagógica por meio dos Campos de Experiência, como uma possibilidade para a organização do trabalho pedagógico que respeita as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através de diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança (FINCO, 2015, p. 235).

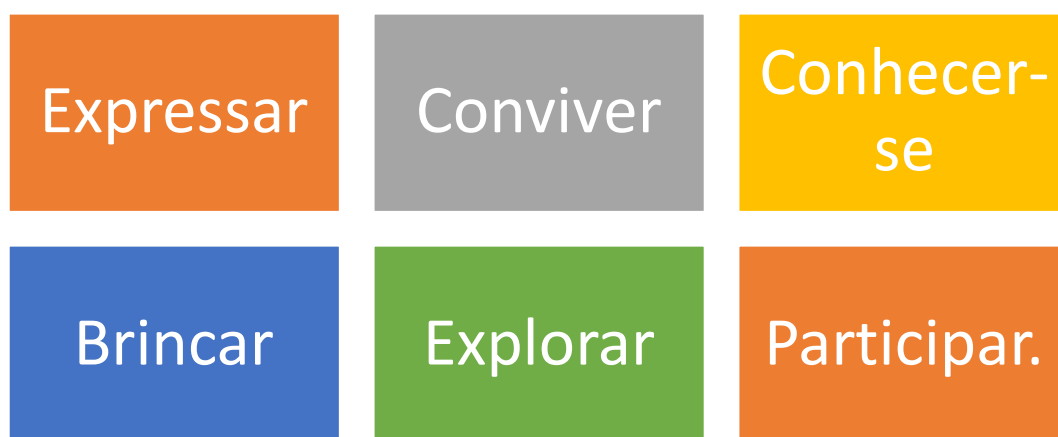
Nesse sentido, o processo educativo se desenvolve a partir da construção do conhecimento entre as crianças e os adultos, vislumbrando a criança como protagonista e dando importância para as suas diferentes possibilidades e importância para os significados construídos de suas experiências. O obstáculo aqui é romper com os currículos prontos e dar sentido à construção curricular com a participação das crianças no processo das experiências. É em face a esse conjunto de sentidos que os Campos de Experiência começam a ser analisados no Brasil e são entendidos como pontos culturais a serem tratados na Educação Infantil. Fochi (2020) observa que esse conjunto de significados é a interação entre a criança e o currículo que age, cria e produz a cultura. Assim, os Campos de Experiência, ligados aos direitos de aprendizagem, movimentam-se em favor das especificidades e intencionalidades da Educação Infantil.

No Brasil, a BNCC-EI é um documento baseado nas DCNEI. A diferença entre esses documentos está que o primeiro tem relação com os Campos de Experiência e com direitos de aprendizagem. De acordo com as DCNEI, são doze experiências iniciais que compõem a proposta curricular da Educação Infantil apresentadas no artigo 9º para promover o conhecimento junto às crianças. As doze experiências foram concentradas na BNCC em cinco blocos de experiências e passaram a ser o foco de trabalho junto à aprendizagem entendida como direitos:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

De tal modo, os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência estão estabelecidos na BNCC-EI/2017 da seguinte forma:

Figura 4 - Direitos de Aprendizagem



Fonte: Produzida pela autora (2021).

Os direitos de aprendizagem das crianças não podem ser separados da sua história ou do seu contexto social. Os direitos devem ser garantidos dentro de uma perspectiva referente às condições pedagógicas voltadas para a infância. Porém, Macedo (2019) destaca que os direitos relacionados na BNCC estão guiados por competências e avaliações internacionais. Assim, a garantia dos direitos de aprendizagem está ligada às políticas nacionais e internacionais que revelam uma reforma no campo educacional em busca de resultados e bom “*ranking*” educacional, a partir de modelos internacionais de mensuração de aprendizagem. Segundo Macedo (2015), os direitos de aprendizagem na BNCC estão relacionados com demandas por performances, um importante instrumento de gestão que atua como estrutura para definir o que os brasileiros devem se apropriar como conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da escolarização.

No que tange à BNCC-EI, observam-se os direitos de aprendizagem como eixos estruturantes para o desenvolvimento da Educação Infantil construindo significados sobre si, sobre os outros, sobre o mundo social e natural (BRASIL, 2017). Desse modo, a organização

curricular é guiada pelos Campos de Experiência que agregam comportamentos, experiências e conhecimentos, um conjunto de aprendizagens que consiste em objetivos de aprendizagens e desenvolvimento dentro de um contexto de múltiplas experiências.

Os Campos de Experiência se constituem em elementos curriculares que não podem ser pensados isoladamente. Devem contemplar os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Os direitos explicitam o que está contido nas DCNEI, que são a base da Base.

Por isso, os Campos de Experiência não podem ser trabalhados separadamente como componentes disciplinares, mas é preciso ter abrangência no contexto de organização com intencionalidade, pautados no percurso da criança.

Fochi (2015) observa que os Campos de Experiência devem focar-se na ludicidade, na continuidade e no que aquilo tem de significado para as crianças. Para o autor, as experiências precisam explorar as concepções de escola, de criança e de educação, oportunizando o exercício de cidadania. “É um exercício político e pedagógico, ético e estético” (FOCHI, 2015, p. 224).

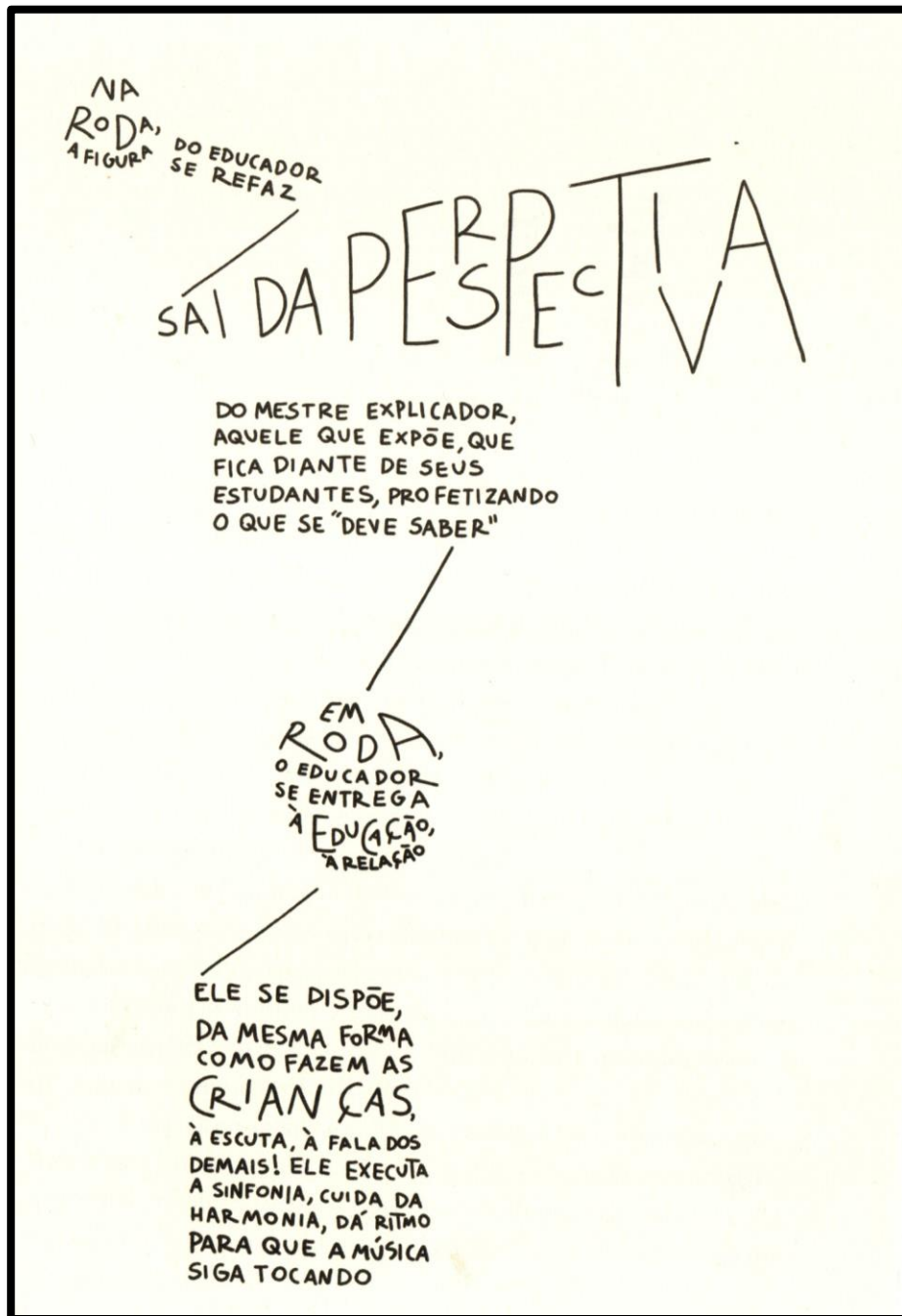
Em virtude da intencionalidade, os Campos de Experiência precisam proporcionar um repertório de informações e significados, favorecendo à criança o pensamento criativo. A organização se dá de forma objetiva, com ações, intenções e intervenções pontuais. Há uma continuação de experiências que direciona as ações das crianças em compreender e explorar as vivências sobre o mundo. Sobretudo, a abordagem do trabalho por Campos de Experiência propõe romper os conteúdos artificiais e atender às demandas das crianças no ato educativo, dando sentido às experiências que as crianças experimentam nas situações do seu cotidiano. Fochi (2020) assinala que:

A pedagogia dos Campos de Experiência é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com as crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto à complexidade que é conhecer e se conhecer (FOCHI, 2020, p. 66).

Assim, a relação que é estabelecida com as crianças nas instituições infantis consente uma integração com os direitos de aprendizagem que funcionam como fio condutor para a ação pedagógica, sendo que os Campos de Experiência são elementos que se configuram como uma organização que apresenta às crianças processos de aprendizagem próprias de experiências, dentro de um contexto de vivências e significados de oportunidades que a elas são proporcionadas. Em suma, os Campos de Experiência possibilitam uma ação pedagógica composta de relações, de espaço de escuta e de respeito às especificidades das crianças,

garantindo o direito de aprendizagem. Malaguzzi (1999) também ressalta a criança como co-construtora do conhecimento e da identidade do coletivo infantil. Desse modo, o trabalho curricular centrado nas experiências proporciona um aprendizado flexível e com autonomia; um trabalho focado nas necessidades cotidianas e na diversidade.

Na próxima seção serão aprofundadas as discussões acerca da organização curricular com base nos Campos de Experiência e como ocorreu o processo de formação de educadores das instituições de Educação Infantil do município de Rio Branco.



Bueno, 2018, p.25.

"Professor é um encantador de pessoas, sua melodia são as intenções, sua música é convite para o mundo, professor é cantador de um mundo melhor." (BUENO, 2018, p.25).

4. A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

A presente seção tem como objetivo compreender a organização curricular para Educação Infantil por meio dos Campos de Experiência, que oportuniza o protagonismo da criança dentro de um currículo flexível pensado e praticado para a primeira infância.

O currículo por Campos de Experiência conduz o trabalho pedagógico da Educação Infantil por meio de uma organização que consiste colocar no centro do processo educativo o fazer e agir da criança. A proposta da organização curricular para a Educação Infantil por Campos de Experiência está descrita na BNCC da seguinte forma:

Os Campos de Experiências constituem como 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 (BNCC, 2017, p. 40).

Fochi (2015, p. 221) discute a ideia de que “a organização de um currículo por Campos de Experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer agir das crianças”. O trabalho a partir dos Campos de Experiência constitui em espaço de escuta, especificidades, direcionado nas experiências das crianças, construindo um projeto singular, flexível, criativo, respeitando as indicações do currículo.

Posto isso, com o propósito de orientação, as DCNEI (2009) destacam a importância de respeitar as crianças nas suas especificidades com diferentes linguagens, definindo o currículo para a Educação Infantil como uma articulação de experiências. A partir deste contexto, a construção da ação pedagógica por meio dos Campos de Experiência promove um currículo no qual a criança produz o conhecimento na exploração de objetos, curiosidade, escuta, diálogo, surgindo daquilo que a criança está tocando, olhando e narrando à medida que vai experienciando o mundo.

Além disso, as instituições de Educação Infantil necessitam oportunizar às crianças um caminho de desenvolvimento da autonomia, buscando o fazer sozinho, o participar de decisões, o manifestar sentimentos e o favorecer as atitudes com mais segurança. Concretizar a identidade das crianças é deixá-las experimentar as dimensões do eu, conhecer o próprio corpo, sentir-se seguro no ambiente em que pertence, explorar vários papéis, linguagens e participar ativamente das práticas pedagógicas. Agostinho (2014) chama atenção para a importância das crianças exercitarem sua autonomia e expressarem seu ponto de vista, sendo um importante princípio a ser considerado na execução das práticas pedagógicas.

Para que isso ocorra, o conjunto de práticas deve demonstrar uma interação com as crianças por meio físico e social, e o papel do professor nessa fase é de mediar e indagar a

criança sobre suas experiências individuais ou dentro de um grupo. Portanto, o currículo não pode ser pensado de forma compartimentada, mas como um conjunto de experiências que precisa ser privilegiado. Conforme definem Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016) tem-se de refletir sobre o protagonismo da criança como centro do planejamento curricular, sendo um sujeito de direito, histórico, ativo, criativo e que constrói sua identidade pessoal e coletiva. Ademais, o currículo precisa respeitar as interações que as crianças constituem para garantir a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais vivenciando a democracia, a ludicidade, a sociabilidade e a sustentabilidade do planeta. Agostinho (2014) traz um debate sobre a importância de ouvir as vozes da criança dentro de um contexto profundo sobre a participação como atores sociais:

A construção e a consolidação do espaço público de educação democrático e justo necessita da participação das crianças pequenas. Ouvir as vozes das crianças – como se consagrou chamar nas discussões sobre este tema – é colocar em prática a construção de uma sociedade de armação de direitos sociais, em contraposição à exclusão social, contando com o contributo geracional para pensar uma educação inclusiva e que comporte as singularidades dos sujeitos que dela participam (AGOSTINHO, 2014, p. 1129).

Agostinho reflete que para haver a participação da criança no contexto educativo é preciso reconhecer que esse tema é complexo e necessita de um aprofundamento, tendo consciência de que ele não se esgota pela sua complexidade. A autora ainda destaca que as crianças como sujeitos de direitos de uma cidadania vivida se expressam por diferentes meios de comunicação:

Temos de estar atentos aos modos como as crianças se exprimem, considerando todas as formas comunicacionais que utilizam para fazê-lo. O ponto de vista das crianças deve ser levado em conta, permitindo influenciar as decisões nos assuntos que as afetam, em um exercício de poder de decisão compartilhado intergeracionalmente, em que adultos e crianças vivem sua cidadania (AGOSTINHO, 2014, p. 1139).

Conforme as crianças vão se comunicando com o mundo que as cerca, elas começam a estabelecer um importante papel para o seu protagonismo e a escuta desempenha o processo de vivências, sendo, portanto, a chave para que as professoras e os professores reflitam a organização curricular para Educação Infantil.

Rinaldi (2016) traz perguntas-chave para uma análise expressiva sobre a construção do currículo pensado na escuta e na busca por significados entre as aprendizagens individuais e em grupo “como podemos ajudar as crianças a encontrar significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam?” (RINALDI, 2016, p.235). Ainda segundo Rinaldi, “a escuta exige a suspensão de julgamentos e preconceitos” (p.237). Como a autora coloca, se nos

basearmos em preconceito, seremos péssimos ouvintes, pois escutar as crianças é uma forma de observar as diferenças enquanto possibilidades e não como separação e segregação. Desse modo, a partir das reflexões, as professoras e os professores poderão auxiliar as crianças, contemplar a especificidade da infância, os interesses individuais e coletivos.

As instituições de Educação Infantil precisam centrar a construção do currículo no desenvolvimento da criança, contemplando as diversidades culturais, sociais e étnicas, oportunizando experiências em que as crianças percebam o quão o mundo é diversificado. Inclusive, a participação da família nesse ambiente é de fundamental importância para que a aprendizagem aconteça, já que tem forte influência no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança e, por isso, precisa ter consciência e responsabilidade sobre a parceria que deve haver com a escola. O currículo precisa favorecer a participação da família no cotidiano das instituições de Educação Infantil, construindo uma relação de confiança e novas parcerias com toda a comunidade escolar.

Partindo da didática por Campos de Experiência, Bondioli e Mantovani (1998) *apud* Fochi (2015, p. 224) traz três princípios que consideram importantes para a construção do currículo: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. A ludicidade é a forma como as crianças descobrem e constroem os sentidos e o exercício criador. O segundo princípio, a continuidade, favorece e garante o crescimento e a qualidade das experiências das crianças. O terceiro princípio, a significatividade das experiências, abrange a produção de significados pessoais, vivenciado na atividade lúdica, na continuidade da atividade e no significado como experiência do sujeito. Assim, é possível construir o conhecimento com as crianças a partir de um currículo elaborado e organizado por Campos de Experiência para a Educação Infantil. Porém, essa organização dependerá da estrutura da escola, de materiais pedagógicos, de formação de professores e das abordagens referentes ao protagonismo da criança nas práticas pedagógicas.

Com efeito, o envolvimento da criança nas práticas sociais na Educação Infantil se constitui na maneira de compreender a prática pedagógica e apropriar-se de significados. Quando não é permitido à criança protagonizar o seu processo de aprendizagem, a instituição de Educação Infantil invalida o conhecimento e o currículo vivenciado pelos infantes e tende a uma desaprovação das propostas pedagógicas da escola. Perante o exposto, compreender o currículo para a Educação Infantil envolve entender o desenvolvimento da infância, com conhecimentos alinhados às interações e às relações da prática educativa intencionalmente perante os Campos de Experiência, para que as crianças participem de experiências concretas no dia a dia.

A proposição dos Campos de Experiência é estar aberto e construir e reinventar oportunidades de exploração das vivências. A mediação dos adultos assume uma posição de orientação entre a criança e as experiências, promovendo estímulos interessantes para a participação ativa delas, reconhecendo a imersão nas práticas sociais, culturais e pedagógicas, acolhendo e atendendo às necessidades e às especificidades das crianças.

Portanto, na Educação Infantil é trabalhado os Campos de Experiência, no planejamento de atividades que possam agregar o que está proposto no currículo, partindo dos interesses das crianças. Nesse sentido, Finco (2015) analisa:

É necessário questionarmos o formato do currículo escolar para as crianças pequenas organizado por disciplinas, muitas vezes trazido como modelo para a Educação Infantil, para que possamos pensar novas formas de lidar com os saberes, com os tempos e com os espaços escolares específicos da Educação Infantil (2015, p. 233-234).

Decerto, o currículo precisa ser flexível, enxergando a criança como detentora de capacidades e múltiplas linguagens. A partir da escuta ativa, o professor promove aprendizagens significativas que não devem ser direcionadas em aulas específicas ou com tempo delimitado, mas devem fazer parte naturalmente do processo como atividade de livre escolha, momentos em pequeno e grande grupo, diferentes contextos de atividades, envolvendo a família e as crianças de outras faixas etárias. Além disso, a organização das práticas deve respeitar o agir das crianças, sendo mediada pelas professoras e professores, em um espaço de imersão de vivências que promovam a aprendizagem com interações e brincadeiras, mudando o foco do currículo do contexto dos professores para o contexto das crianças.

No que se refere às políticas curriculares, voltadas para a Educação Infantil nas ações educativas que orientam a intervenção no processo da organização curricular, muitas vezes as instituições escolares requerem, para sua verificação, um ajuste nos programas, nos meios e nos recursos financeiros e metodológicos adequados às características regionais, respeitando as especificidades e intencionalidades na construção do conhecimento da criança pequena. Campos e Barbosa (2015, p. 357) discutem que “O campo da Educação Infantil possui singularidades que se distinguem das demais etapas educativas”, e ressaltam que o currículo para a Educação Infantil deve estruturar o cotidiano das instituições, buscando articular as experiências e saberes das crianças por meio de práticas planejadas.

Nesse contexto, a Educação Infantil deve se constituir em momentos e espaços de vivências significativas, adequadas às crianças, que lhes possibilitem desenvolver-se em todas

as dimensões, aprimorar o repertório cultural, relacionar-se com o outro e com a sociedade, ampliando a compreensão de mundo e estruturando-se qualitativamente e equilibradamente como pessoa e cidadã. Nessa etapa, a intencionalidade e os objetivos devem estar muito claros para que a criança possa viver situações sociais e pedagógicas. Oliveira (2010) defende as experiências na construção do conhecimento das crianças:

Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Como podemos perceber, as instituições devem oferecer condições para que as crianças se apropriem de várias aprendizagens e a intenção educativa requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração dos processos de aprendizagens das crianças, bem como estabelecimento de estratégias para auxiliar, tanto às crianças, quanto aos docentes. Para garantir esse processo, as propostas curriculares devem subsidiar um conjunto de orientações essenciais para as aprendizagens, promovendo a equidade e qualidade do ensino. Para Kramer, o currículo é, portanto, um campo de mediações, interações, direitos, relações, experimentação, questionamentos e práticas cotidianas:

Um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político da sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade (KRAMER, 1997, p. 21).

O currículo configura-se em um instrumento de apoio, concebido de forma dinâmica e intencional, estabelecendo etapas a percorrer, necessitando ser atualizado pela ação de todos envolvidos na equipe pedagógica. O currículo para Educação Infantil precisa oportunizar experiências às crianças para que elas desenvolvam as aprendizagens.

Dentro desta perspectiva, devemos garantir que as crianças explorem as experiências vividas, rompendo a ideia de que elas são dependentes e desta forma abandonar uma ação pedagógica voltada para instruções, para materiais didáticos e para a rigidez de um currículo centrado na fragmentação, descuidando do que é mais importante: a experiência infantil. Oliveira (2010) afirma que a criança deve ser o centro do planejamento curricular, um sujeito histórico e de direitos que percorre um caminho para compreender o mundo e a si mesma nos diversos aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais.

Kramer (2020) pondera que o bom caminho para compreender o que as crianças tem a dizer é olhando e escutando as crianças. Para a autora, a criança é um ser social desde o nascimento que vai amadurecendo e se constituindo como tal, até se perceber como pessoa. Logo, são essas as percepções que precisam interagir no currículo da Educação Infantil e impactar o desenvolvimento da criança, a partir das relações sociais que são organizadas na perspectiva de um movimento de investigação que as crianças realizam desde suas primeiras ações no mundo, compondo assim, o percurso curricular da sua história de vida (BARBOSA; RICHTER, 2015). As autoras apresentam que não é a idade da criança que determinará o que será apreendido, mas sim, o percurso histórico da experiência no mundo e com o mundo que compreenderão as diferentes facetas da vida em sociedade; a organização curricular por Campos de Experiência indica o modo como conceber a organização das aprendizagens vinculadas às experiências das crianças, algo que é novo para nossa realidade educacional, visto que os Campos de Experiência são apenas uma parte envolvente da organização de um currículo. Pois, é preciso pensar na formação daqueles profissionais que irão atuar na Educação Infantil e na estrutura que a escola oferecerá para que as experiências aconteçam de forma a assegurar as condições de aprendizagens. De tal modo, a BNCC conceitua o que se denomina Campos de Experiência como 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, 2018, p.40).

Os Campos de Experiência não são um conjunto de conteúdos, mas podem ser definidos como conhecimentos essenciais para todas as crianças, porém, de maneira que respeitem as suas particularidades. Podemos refletir que o desafio dos Campos de Experiência sejam entender a experiência como uma relação coletiva e individualizada para que o desenvolvimento da configuração curricular não fique apenas como uma estrutura curricular por disciplinas.

Simiano; Simão (2016) levantam uma questão sobre a organização curricular por Campos de Experiência:

O grande desafio que se coloca nesse modo de organização curricular é romper com a forma escolar de currículo organizado por disciplinas e áreas de conhecimentos, que tem sido os “modelos” incorporados e instituídos na creche e na pré-escola. Propor a organização em campos de experiência como forma privilegiada de viver a infância e rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo social e cultural (SIMIANO; SIMÃO, 2016, p. 2016).

Nesse contexto, não devemos solicitar que as crianças da Educação Infantil adquiram os conhecimentos da mesma forma que as crianças que estão no Ensino Fundamental. A referência de aprendizagem para as crianças pequenas se faz necessária por meio da conexão das experiências às necessidades de aprendizagens. As experiências no percurso curricular da Educação Infantil necessitam do indicativo da ação e da exploração contextualizada no espaço no qual a criança sintá-se acolhida. Simiano; Simão (2016) avaliam que o ato de observar e valorizar amplia sentidos dentro de uma narrativa para sustentar contextos materiais e relacionais, cuidando da organização do espaço, da seleção de materiais, de trabalhos coletivos e individuais, de gestão de tempo e a fala das crianças configura-se no contexto educativo para as experiências das crianças a partir das descobertas, da investigação, da invenção e da imaginação. Essas compreensões apoiam a organização curricular das instituições de Educação Infantil centrada na criança como sujeito de direito.

A seguir, analisaremos a organização curricular para Educação Infantil do município de Rio Branco.

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA CONHECIMENTO DA BNCC-EI PAUTADOS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Após a homologação da BNCC, o processo de cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte -SEE e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-SEME para a construção curricular de suas respectivas redes de ensino deu início à elaboração do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), organizado a partir de formações e estudos de documentos curriculares já existentes nas redes estaduais e municipais. A organização do CRUA teve início em 2017 com a previsão de conclusão até maio do ano de 2020. Segundo o site do órgão Estadual de Educação¹⁰, a reelaboração do Currículo de Referência Único do Acre foi feita à luz da Base Nacional Comum Curricular com participação dos professores, a partir de reuniões organizadas por área de conhecimento ou componentes curriculares, ocorrendo nessa primeira etapa, formações em nível nacional através de plataformas *on line*. Aos coordenadores pedagógicos de cada Estado, ficou a responsabilidade de apresentar o material e a equipe de professores de sua respectiva escola.

Para as reflexões sobre o documento, foram organizadas votações em que os

¹⁰ <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>

professores concordavam, discordavam totalmente ou parcialmente do que estava sendo apresentado/proposto. O CONSED e a UNDIME elaboraram o relatório com as contribuições. Entretanto, o Comitê Gestor do MEC definiu as diretrizes da segunda versão, que originou a terceira versão e que desencadeou novas consultas em outubro de 2017, sendo o resultado das mudanças apresentado em novembro do mesmo ano. No entanto, algumas sugestões feitas pelos professores não foram acatadas, pois o MEC definiu as propostas de acordo com sua comissão de especialistas. Aguiar e Dourado (2018) explicam que as inclusões definidas pelo Comitê Gestor do MEC foram amplamente fortalecidas por propostas segmentadas por componente curricular de forma individualizada e oralmente, sem justificar a ausência das propostas em relatórios.

No segundo momento, as formações foram realizadas no âmbito dos Estados e dos Municípios, que organizaram sua agenda de estudos para aprofundamento, construção e organização do currículo. No Estado do Acre, especificamente na capital acreana, as formações seguiram a agenda disponibilizadas pela SEE e SEME para a elaboração do CRUA. Conforme o site da SEE, o organograma de implementação se efetivou da seguinte forma:

Quadro 5 – Processo de elaboração do CRUA – Currículo Referência Único do Acre

2017	2018	2018	2019	2019	2020
Aprovação da BNCC Ed. Infantil e Fundamental pelo Conselho Nacional de Educação	Escrita do Currículo Único do Acre EI e EF à luz da BNCC, em regime de colaboração, e Consulta Pública	Envio do Currículo da EI e EF ao Conselho Estadual de Educação e Aprovação da BNCC Ensino Médio pelo CNE	Aprovação do Currículo da EI e EF pelo Conselho Estadual de Educação e Escrita do Currículo do EM	Formação introdutória dos professores da EI e EF, consulta pública e primeira entrega da Parte Geral do Currículo do EM ao CEE	Implementação do Currículo do EI e EF nas escolas, continuação da escrita do currículo do EM e novas Consultas Públicas - Parte Geral e Itinerários Formativos

Fonte: elaborada pela autora com base no site: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre> e acessado em: (20/11/2021).

A parceria entre SEE e SEME faz parte de um percurso formativo sobre o Currículo de Referência Único do Acre-BNCC direcionando a construção do currículo para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, organizado com o objetivo de garantir a participação das professoras e dos professores no estudo sobre a BNCC e no entendimento e na estruturação do CRUA. O CRUA foi elaborado em conformidade com a BNCC, sendo referência curricular para a rede municipal, a partir de 2018. Assim, a Resolução CNE/CP n° 2/2017, no Art. 1º,

institui e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens no âmbito da Educação Básica escolar, orientando a implementação da BNCC pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares. A partir da Resolução do CNE n° 2/2017, os estados planejaram o processo de implantação e implementação do currículo de referência. A Resolução CEE/AC 264/2018 fixa normas operacionais para implantação da Base Nacional Comum para Educação Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Acre. O Estado do Acre normatizou por meio da Resolução CEE/AC n° 136/2019 que institucionalizou:

Art. 1º - A presente Resolução institui e aprova, com recomendações, o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, como documento de caráter normativo que define as áreas do conhecimento – componentes curriculares, bem como, o conjunto de aprendizagens essenciais nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e respectivas modalidades (ACRE, CEE, 2019).

Para tanto, como primeira ação, no sentido de democratizar a elaboração do currículo estadual, foi encaminhada às Instituições de Educação Infantil em 2018 a apresentação do documento no qual os profissionais da educação teriam espaço para sugerir ideias para a formação do currículo e, em seguida, encaminhá-lo para as Secretarias novamente.

A primeira etapa do percurso formativo sobre a BNCC ocorreu em lugares estipulados pelas Secretarias de Educação. No mês de maio do ano de 2019, aconteceram as formações para os professores da Educação Infantil, totalizando uma carga horária de 24 horas. O segundo percurso formativo contemplou as orientações para elaboração do Projeto Político Pedagógico, documento que guia as práticas pedagógicas para a organização da escola, definindo e assegurando as identidades das instituições educativas e Componentes Específicos do Currículo que fariam parte do Currículo Referência Único do Acre.

Essas formações aconteceram por etapas no mês de setembro para as professoras e para os professores da Educação Infantil. As etapas do trabalho de reelaboração ocorreram da seguinte forma: estudo dos textos introdutórios da BNCC; estudo introdutório das orientações curriculares do Acre já em vigor, cuja elaboração ocorreu em 2009; comparação entre a estrutura da BNCC e as orientações curriculares já existentes, compondo o estudo das habilidades, capacidades e conteúdo, análise das competências gerais e das áreas; reelaboração do currículo; consulta pública da versão preliminar; consolidação da versão 1 e análise final do Novo Currículo de Referência Único do Acre pelo Conselho Estadual de Educação. Conforme consta no documento curricular do Acre, a construção do currículo para Educação Infantil ocorreu:

Após a homologação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que se deu no início da articulação para elaboração do currículo da Educação Infantil,

tendo como referência a Proposta Pedagógica para Educação Infantil do Município de Rio Branco. Precisamente em março de 2018, foram indicadas pela UNDIME três redatoras que integram a equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação-SEME/Rio Branco, assim como a coordenadora de etapa, para participarem das discussões no MEC sobre a elaboração de um Currículo Único do Acre para Educação Infantil (CEE/AC, 2018, p. 33).

Nesse sentido, as propostas pedagógicas devem ser adequadas, respeitando a organização do novo currículo para atender o conjunto de habilidades, competências, direitos e objetivos de aprendizagem, conforme o Artigo 3º inciso I da Resolução CEE/AC nº 136/2019. Nesse ínterim, iniciou-se a construção do currículo da Educação Infantil em 2019 com as formações organizadas pela SEME com a SEE/AC, cujo documento está fundamentado com base nas orientações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, na BNCC, no CRUA e nas resoluções mencionadas acima. De acordo com a Resolução nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, o currículo deve conceber um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças. Tendo como referência a concepção de currículo discutida nas seções e subseções deste trabalho, a SEME orientou as instituições quanto à organização do currículo respeitando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que são apresentados na Base. Porém, a construção do currículo da Educação Infantil do município de Rio Branco não foi concluída em 2020 como previsto pela SEME; a maior causa do atraso foi a pandemia que ocasionou o fechamento das instituições educacionais. Nessa conjuntura, o currículo está sendo construído gradativamente. As instituições de Educação Infantil de Rio Branco retomaram o processo dos estudos para compreensão do currículo acerca dos Campos de Experiência e direitos de aprendizagens, bem como a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da adequação da Proposta Pedagógica. Assim, as instituições de Educação Infantil estão no processo de elaboração e implementação do currículo. Nesse sentido, Kramer (1997):

[...] para conceber uma proposta, quanto para implementá-la, questioná-la e/ou transformá-la é preciso resgatar o que já foi feito, pois o conhecimento do hoje exige que o ontem seja colocado no centro da cena, assim como o projeto que delineia o que fazer amanhã precisa considerar o que existe e o que já foi antes realizado (KRAMER, 1997, p.31).

As reflexões sobre os currículos para a Educação Infantil nos levam a ponderação sobre o percurso realizado pelas instituições para construir o currículo precisa estar centrada em indagações, em ações realizadas, em experiências coletivas e individualizadas pensando na organização curricular que de fato preze o tempo da infância, numa perspectiva de educação

pautadas na solidariedade, respeito às diferenças, pluralidade de ideias e na garantia de uma educação de qualidade (KRAMER, 1997).

O currículo da Educação Infantil no município de Rio Branco tem o foco principal nas orientações constantes no CRUA. O que por sua vez orienta-se a partir dos Campos de Experiência:

A organização do currículo em Campos de Experiências ressalta a experiência, coloca a criança no centro do projeto educativo, a qual assume o protagonismo da ação no momento da experiência e é concebida como um ser capaz e ativo. Nessa perspectiva, considera-se suas singularidades, ao tempo em que é propiciada a continuidade progressiva das aprendizagens e desenvolvimento, tendo em vista que um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento não é circunscrito a um único Campo de Experiências, mas pode estar presente em vários campos. Dessa forma, eles se inter-relacionam, inter-complementam (ACRE, 2019, p.53).

Assim, o currículo segue respeitando a matriz curricular já existente do município de Rio Branco e direciona as propostas pedagógicas das instituições de forma a serem elaboradas considerando o:

[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantindo efetivamente a participação dos docentes e demais educadores da instituição, bem como a permanente construção da identidade entre a instituição e o território no qual está inserida. Cada instituição deve elaborar sua proposta pedagógica em consonância com o Currículo de Referência Único do Acre (RIO BRANCO, SEME, 2018, p. 1).

Os Campos de Experiência como forma de organização curricular tem como atributo a interlocução de forma a integrar os direitos aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, ampliando vivências e assegurando os saberes, produzidos e recriando diferentes linguagens.

Campos e Barbosa (2015) chamam atenção para o fato de que a organização do currículo da Educação Infantil tem grandes desafios, principalmente no campo da prática que ainda são sistematizados e que devem ser superados, a partir de discussões, sobrepujando as concepções economicista e rejeitando a política compensatória.

Todo o processo formativo no Município de Rio Branco ocorreu com prazos curtos e com carga horária insuficiente para reflexões sobre a tomada de decisões acerca de um documento tão importante, haja vista que o processo de estudo, a construção da BNCC e a organização curricular no município, em sua plenitude, perpassa as políticas curriculares, passíveis de não serem compreendidas em sua inteireza ao se analisar o percurso formativo.

Decerto que esse mecanismo de formação em tempo curto e desenvolvido por influência de entidades privatistas construiu uma identidade de mercado no campo educacional. Nesse ínterim, Ball (2001) afirma que o mercado educativo “torna-se a nova base de propósito

comum, pragmatismo e auto interesse, e não mais ética e julgamento profissional, passam a ser base para os novos jogos de linguagem organizacional” (BALL, 2001, p. 107). Desse modo, há uma exigência de novas formas de comportamento dos atores envolvidos, emergindo em um sistema de competitividade, fazendo com que as escolas assumam novos papéis na educação.

Além disso, ressaltamos que o discurso pedagógico utilizado na formação educacional assumiu mecanismos no desenvolvimento político construídos e fomentados pelo contexto de influência. Ademais, a política curricular da BNCC abrange uma política global para o setor da educação, aspira a soluções objetivando resultados de avaliações como melhoria da qualidade educacional, articulando parcerias com o setor privado. Ball (2004) lembra que cada vez mais o mundo dos negócios enfoca os serviços educacionais como área de expansão, considerando sempre os resultados e lucros. De tal modo, para que as políticas locais aconteçam, ocorrem negociações e disputas de interesses para quem está formulando como gestores, professores e demais envolvidos.

Nessa perspectiva, ao pesquisarmos no site referente ao novo currículo do estado do Acre¹¹, os materiais sobre o Novo Currículo¹¹ estão disponibilizados e que foram utilizados na formação dos profissionais das secretarias municipais de Educação do Acre evidenciam a autoria de instituições como Fundação Lemann, Instituto Natura e Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Como conselho de mantenedores estão: Fundação Lemann, Maria Cecilia Souto Vidigal, cujo foco são pesquisas voltadas à primeira infância e referência para a Secretarial Municipal de Educação, no que diz respeito à Educação Infantil, ao Instituto Natura, ao UNIBANCO e ao Itaú Educação e trabalho, setores esses que representam a área empresarial. No próprio site da Secretaria Estadual de Educação (SEE), alguns desses parceiros estão inseridos como apoiadores de todo o processo formativo dos professores, financiando a página de formação continuada da SEE. Entre os parceiros citados, o Instituto Natura é descrito como uma rede composta pela UNDIME, pelo CONSED e por organizações do terceiro setor, consultores de beleza da Natura, gestores públicos de ensino, professores, pais e alunos; anunciado também como parceiro, a Fundação Telefônica Vivo

Na intenção de verificar os parceiros, a Figura 5 apresenta no rodapé da plataforma educacional da SEE, as empresas participantes.

¹¹ <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre> pesquisei o ícone de materiais formativos do site e desde o mês de setembro não está mais disponível para consulta. Necessita solicitar autorização para ter acesso aos materiais no drive.

Figura 5 - Parceiros da Secretaria Estadual de Educação – Acre

Fonte: Disponível no site <https://www.educ.see.ac.gov.br/>, consultado em: colocar a data de consulta do documento.

O MBNC financiou e organizou seminários e palestras para formação da BNCC-EI em todo o Brasil, configurando uma parceria com os agentes públicos CONSED e UNDIME. É importante atentar para o discurso do MBNC, que definiu um cenário com maior influência na elaboração do documento da Base, estabelecendo orientações, princípios e objetivos. Segundo a missão do Movimento pela Base, descrito no site, faz-se necessário:

Trabalhar em parceria para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros. Ouvimos e apoiamos as redes municipais e estaduais de educação na construção de consensos e orientações técnicas para a implementação, damos visibilidade para a causa e fomentamos o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Os documentos oficiais representam concretizações de movimentação política, já que serão refletidos e colocados em prática, dependendo dos discursos e das narrativas desenvolvidos pelos agentes participantes, como por exemplo professores, técnicos e especialistas. No Estado do Acre, segundo a SEE (2021), o CRUA contou com a cooperação dos professores das redes estadual, municipal e federal de ensino, por meio de um trabalho colaborativo que objetivou especificar as competências e habilidades definidas na BNCC. Nas etapas do Ensino Fundamental e Educação Infantil, o documento trouxe poucas mudanças na estrutura do currículo do Estado do Acre, como bem descrito no site já mencionado neste trabalho (NOVO CURRÍCULO DO ACRE, 2018 e 2019) pois, a estrutura do novo currículo para a Educação Básica permaneceu a mesma já usada nas orientações no Estado desde 2009:

A Orientação Curricular usada atualmente na Rede Estadual do Acre foi elaborada em 2009 e adotada pelas escolas públicas em 2010. A finalidade dessas publicações foi de apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo – que assegurasse a melhor aprendizagem possível para todos os alunos (NOVO CURRÍCULO DO ACRE, 2018 e 2019).

O CRUA utiliza a estrutura curricular, empregando conceitos, objetivos, conteúdos, propostas de atividades e formas de avaliação, como pode ser identificado no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Estrutura final do documento curricular

Documento curricular final do Acre	Objetivos	Conteúdos	Propostas de Atividade	Formas de Avaliação
	(Capacidades)	(O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)	(Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar os conteúdos)	(Situações mais adequadas para avaliar)

Fonte: Disponível no site: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/estrutura>, consultado em: 10/04/2021.

A estrutura curricular deve respeitar as especificidades da criança, pensando em fatores que possam oportunizar à criança o direito a brincar, a explorar e a conhecer o mundo que a cerca.

A Educação Infantil do município de Rio Branco segue os eixos estruturantes em conformidade com os direitos de aprendizagem fixado pelo modelo a seguir:

Quadro 7 - Matriz curricular da Educação Infantil

EIXOS ESTRUTURANTES				
INTERAÇÕES		E		BRINCADEIRAS
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO				
CONVIVER	BRINCAR	PARTICIPAR EXPLORAR	CONHECER – SE	EXPRESSAR
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	CARGA HORÁRIA DIÁRIA	CARGA HORÁRIA ANUAL (MÍNIMA)	DIAS LETIVOS ANUAL
<ul style="list-style-type: none"> O EU, O OUTRO E O NÓS; CORPO, GESTO E MOVIMENTOS; TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS; ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO; ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES. 	EXPRESSOS NO CURRÍCULO, DISTRIBUIDOS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, NOS TRÊS GRUPOS ETÁRIOS	CRECHE INTEGRAL (9h) CRECHE PARCIAL (4h) PRÉ-ESCOLA (4h)	1800 h 800 h 800 h	MÍNIMO DE 200 DIAS LETIVOS

Fonte: <https://drive.google.com/file/d/1aWB1er9uKD1fn8Vdcd1ZqaUICHqx5Kve/view>, SEE/2021

Atualmente, as modificações na estrutura curricular da Rede Municipal de Rio Branco foram elaboradas a partir das orientações da BNCC-EI; o principal fator foi a reelaboração para incluir os Campos de Experiência adaptando-os ao que estava sendo exigido para o momento vivente, permanecendo conforme a Resolução CEE/AC Nº 136/2019, que dispôs sobre o CRUA, sendo a sua implantação e a sua implementação:

A Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes – SEE, em atenção às recomendações da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CEE/AC nº 264/2018, encaminhou a este Conselho Estadual de Educação na data de 21 de dezembro de 2018, o Currículo de Referência Único do Estado do Acre para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, anexados, o Termo de Adesão, construído e assinado por todos de acordo com o que orienta a Resolução CEE/AC nº 264/2018 em seus artigos 8º e 9º, bem como, os currículos de cada área, construídos pelos Sistemas Estadual e Municipais sob a responsabilidade de uma equipe de redatores composta por professores das redes de ensino e um Comitê de Governança orientado pelo MEC para o processo de implantação da BNCC, que teve início com a reelaboração do currículo do Estado resultando em uma versão preliminar submetida à consulta pública a partir do mês de agosto do ano de 2018 e a realização de um Seminário Estadual (CEE, 2019, p.1).

A análise de documento no campo da política educacional, segundo Shiroma (2005), requer múltiplas leituras com o objetivo de provocar contestações de significados e resultados. A persuasão está atribuída às narrativas e às apresentações de um texto que muitas vezes está distante de quem receberá a política e a participação de professores da Educação Infantil cada vez mais se configura como uma mera apresentação de algo que já foi decidido.

A discrepância entre as três versões da BNCC-EI e a não relação desse documento com a Educação Infantil em seus diferentes contextos confirmam uma concepção de currículo prescritivo que de fato está evidenciado nas mudanças instituídas nas versões do documento da Base, bem como as pressões e disputas de interesses que levaram à aprovação do documento com ausência de um debate mais aprofundado, principalmente no que diz respeito aos Campos de Experiência e que causa uma certa confusão na forma em que serão praticados, principalmente no que concerne à preocupação na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental baseado na concepção de escolarização.

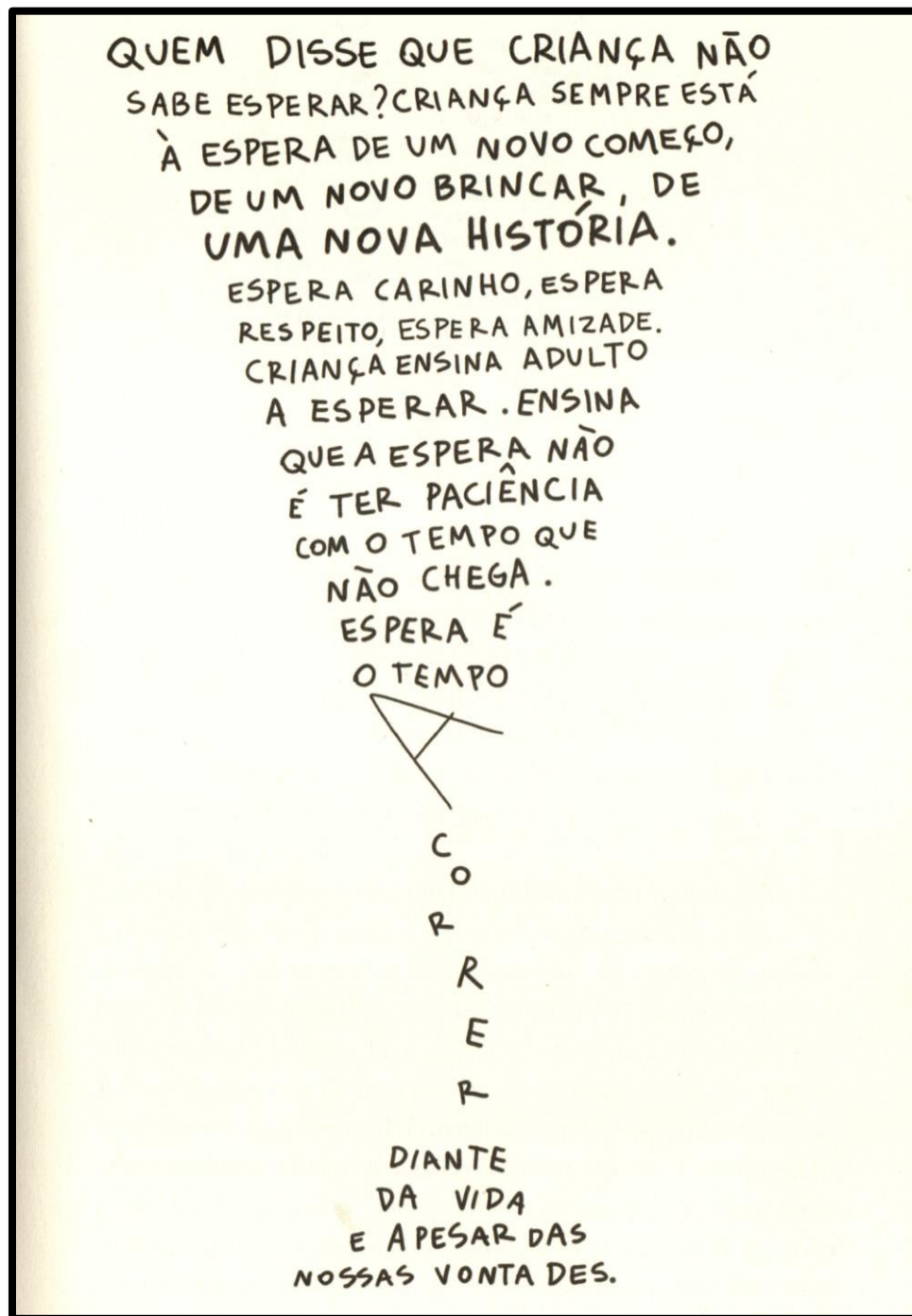
Todo o processo de criação da BNCC está vinculado à globalização, ao desenvolvimento econômico e tecnológico, mobilizando as relações sociais na área educacional, habilidades para o mercado de trabalho e uma educação com viés neoliberal. Como afirma Ball (2004, p.1116) “A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas”. Do mesmo modo, a BNCC desempenha um papel de mercantilização da educação preocupados com níveis de desempenho e resultados.

Mediante o exposto, é preciso reforçar o discurso de uma educação democrática, encarar a perda de direitos e enfrentar os desafios, tendo em vista a concepção de Educação Infantil como direito social e humano frente a uma política conservadora, neoliberal que negligencia as especificidades da infância, priorizando a escolarização em função de resultados e de metas.

De tal modo, o protagonismo dos professores da Educação Infantil não foi respeitado e a participação como forma de introduzir uma discussão consciente e consistente de quem está no cotidiano das instituições de educação infantil foi maquiado, registrando-se, de forma incauta, a opinião de educadores, a partir, apenas, de termos objetivos, negligenciado a participação de professoras e professores na construção do currículo, calando a voz de quem conhece os desafios educacionais diários. O que aconteceu foi a garantia da fala, somente, de especialistas com discursos educacionais baseados em resultados e competências.

Dessa maneira, espera-se que o CRUA constitua uma referência para as instituições de Educação Infantil do município de Rio Branco, (re) elaborando as suas propostas pedagógicas e organizações curriculares.

Na próxima seção será apresentada a trajetória de pesquisa relatando a metodologia desenvolvida na investigação.



Bueno, 2018, p. 41

“Entre o tempo disso e daquilo e o tempo poético” (BUENO, 2018, p. 41).

5. TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta seção se dedica à descrição do caminho metodológico adotado na pesquisa, esclarecendo a estrutura definida a partir da problemática a ser investigada bem como as escolhas dos sujeitos envolvidos e as estratégias aderidas para realização da geração de dados e análise de resultados.

Gil (2008), ao refletir acerca dos fatores conceituais da pesquisa, afirma que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 26). Do mesmo modo, após a escolha do problema da pesquisa, o percurso é constituído por decisões, umas delas é a metodologia de pesquisa que irá contribuir para o desenvolvimento da problemática investigada, nos dados coletados e nas análises. A metodologia se apresenta como importante possibilidade de intervenção e ação de uma pesquisa.

Esta pesquisa portanto, configura-se do ponto inicial de uma investigação pautada na seguinte problemática: Qual o entendimento das docentes da Educação Infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência e a relação dessas professoras com a organização curricular e proposição pedagógica? Desta questão outras se fazem necessárias, quais sejam: Qual a compreensão de Educação Infantil no contexto da BNCC? Qual o entendimento sobre o conceito Campos de Experiência? Qual a compreensão sobre a organização curricular pautada nos Campos de Experiência? Para tanto, lembramos que “o problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio de conhecimento” (GIL, 2008, p. 34). Nessa perspectiva, a formulação do problema requer um esboço envolvendo um marco teórico, sistematização conceitual e uma previsão de análise e interpretação de dados. Gil (2008, p.49) lança os embasamentos teóricos que fundamentam o delineamento da pesquisa:

O delineamento ocupa-se precisamente do contraste entre teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo. Constitui, pois, o delineamento, a etapa em que o pesquisador passa a considerar a aplicação dos métodos discretos, ou seja, daqueles que proporcionam os meios técnicos para a investigação.

Desse modo, buscando analisar a temática proposta e cumprindo um planejamento de pesquisa, a investigação que deu origem a este trabalho parte da abordagem qualitativa com caráter descritivo e análise bibliográfica exploratória. Gil (2008, p. 177) esclarece que “na pesquisa qualitativa importante papel é conferido à interpretação”. A pesquisa qualitativa, para o estudo em questão, baseia-se na interpretação dos fenômenos e pertinências aos significados,

possibilitando a descrição, a investigação e a interpretação de dados a partir da construção do currículo para Educação Infantil, utilizando os Campos de Experiência na qual proporciona um campo produtivo para novos conhecimentos.

Mediante o exposto, apresentamos como objetivo geral: identificar o entendimento das docentes da Educação Infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência e a relação desses Campos com a organização curricular e a proposição pedagógica. Nesta direção, o estudo permite a descrição, a indagação e a interpretação dos dados, cujos objetivos específicos foram definidos para orientar a dinâmica da pesquisa, a saber: a) Identificar as percepções das professoras no que se refere à Educação Infantil no contexto da BNCC; b) Conhecer o entendimento das professoras com base nos conceitos e compreensão dos Campos de Experiência; c) Compreender as concepções de organização curricular dos sujeitos da pesquisa e o trabalho pedagógico pautado nas experiências e descobertas diárias das crianças.

Para a pesquisa utilizamos fontes documentais, foram consultados documentos referentes à legislação educacional brasileira para Educação Básica, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Institui o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, Base Nacional Comum Curricular, Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, Lei 11.274/2006, Lei 010172/2001. Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014. Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Lei nº 9.394/96, Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1, 2 e 3. 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009. Brasília, 2009, Política Nacional de Educação Infantil, ACRE. PARECER CEE/AC nº 64/2016, RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 136/2019, RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 259/2019, RESOLUÇÃO CEE/AC nº 264/2018, Currículo de Referência Único do Estado do Acre e Orientações curriculares da SEE/AC.

A ferramenta utilizada para a busca por esses materiais foi a pesquisa digital, disponibilizados no site do MEC, CEE/AC, SEE/AC e do CNE.

Nesse sentido, embasamos nossa abordagem de pesquisa como exploratória, que, segundo Gil (2002) se constitui em:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e aprimorar as ideias ou a descoberta de intuições. Sendo assim, constitui-se o levantamento bibliográfico desde publicações avulsas, boletins, livros, pesquisas, dissertações, teses, periódicos, comunicações audiovisuais ou entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise que estimule a compreensão. (GIL, 2002, p. 41).

As fontes bibliográficas se alteram fornecendo ao pesquisador inúmeros dados e estabelecendo os procedimentos de diferentes manipulações de técnicas de pesquisa, trabalhando com os processos e os significados que são as principais abordagens teóricas e entendendo as realidades que se colocam diante do pesquisador. Portanto, a pesquisa exploratória abrange entrevistas não padronizadas, aplicação de questionários, levantamento documental e bibliográfico. Gil (2008) destaca que na maioria das pesquisas, os procedimentos exploratórios compõem-se na primeira etapa de uma investigação mais ampla, sendo que seu planejamento é mais flexível, possibilitando vários aspectos e procedimentos referentes ao tema estudado. Portanto, o planejamento da pesquisa permitirá efetivar a ação, rever procedimentos e prever possíveis contratemplos que poderão ser reelaborados. Assim, posteriormente, passamos para a investigação sobre o campo da pesquisa, no qual ocorreram a organização e a reorganização do planejamento da pesquisa.

5.1 O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e questionários. Os sujeitos da pesquisa que compõem o estudo são professoras, coordenadoras e diretora. Nessa perspectiva, a escolha das escolas foram pautadas em espaços em que oferecem a Educação Infantil, sendo selecionadas três pré-escolas públicas da zona urbana do município de Rio Branco, que tinham em comum o trabalho pedagógico com crianças nas idades de quatro a cinco anos. Outro fator preponderante que determinou a escolha das pré-escolas foi o fato de eu, como pesquisadora e produtora desta dissertação, ter conseguido consentimento para pesquisa nessas pré-escolas, uma vez que, ao entrar em contato com doze pré-escolas, apenas cinco foram mais receptivas; das cinco, apenas três tiveram participação ativa das professoras, coordenadoras e diretora. As três pré-escolas participantes da pesquisa situam-se no primeiro distrito¹² da Capital e atendem ao mesmo perfil de criança advindas de famílias das classes trabalhadoras. Para preservar a integridade dos sujeitos da pesquisa, por meio do anonimato, as escolas foram identificadas por nomes de flores, como podemos observar no Quadro 8 abaixo:

¹² A cidade de Rio Branco possui um divisor natural, que é o rio Acre. Na sua margem esquerda, fica o Primeiro Distrito, enquanto, na margem direita, está situado o Segundo Distrito. Cada um deles é formado por distintas áreas urbanas que se convencionou chamar de regionais, as quais são numeradas de I a VII. As regionais II até VI ficam no Primeiro Distrito, e as regionais I e VII estão localizadas no Segundo Distrito. <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/rio-branco.htm> Consultado em: 01/12/2021.

Quadro 8 - As Escolas como Campo de Pesquisa

Instituição de Educação Infantil	Quantidade de alunos matriculados em 2021.	Quantidade de professoras de Pré-escola (4 a 5 anos).	Quantidade de professoras que participaram da pesquisa.
Pré-Escola Orquídea	314	7	6
Pré-Escola Girassol	382	9	2
Pré-Escola Tulipa	323	10	2

Fonte: elaborada pela autora. Informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco- Acre.

Durante o processo de apresentação da proposta de pesquisa para as coordenadoras, foram cinco pré-escolas contatadas e firmado o Termo de Consentimento livre e esclarecido-TCLE. Nas reuniões, acordamos que a pesquisa por questionário seria feita a partir da Plataforma Google Forms, por estarmos em tempos pandêmico, seria a melhor opção. Porém, duas escolas não mandou nenhum questionário, fiz três tentativas sem sucesso, então, prossegui somente com as três pré-escolas restantes; as coordenadoras selecionaram a quantidade de professoras que participariam da pesquisa, o critério de seleção foi professoras que atendiam às crianças com idade de quatro a cinco anos de idade.

Assim, a Pré- Escola Orquídea selecionou dez professoras, somente 6 participaram, as 4 professoras que não participaram não justificaram a ausência na pesquisa; a Pré-Escola Girassol selecionou cinco, mas apenas duas professoras participaram, a justificativa da ausência das outras professoras foi a falta de tempo. A Pré-Escola Tulipa selecionou dez professoras, mas somente duas participaram, as outras professoras também alegaram faltam de tempo e sobrecarga de trabalho. Durante a pesquisa, umas das coordenadoras entrou em contato, solicitando os questionários de modo impresso, uma vez que algumas professoras não sabiam utilizar o Google Forms. Essa ação só foi possível, porque desde agosto as escolas na capital voltaram a funcionar de formar presencial, inicialmente somente com as professoras e professores e em seguida, com as crianças.

O contato com as professoras foi mediado pelas coordenadoras, em que foi apresentada a temática e discutido o objetivo da pesquisa. Por conseguinte, foi disponibilizado o *link* do questionário contendo três perguntas e o Termo de Consentimento Livre e esclarecido-TCLE por meio da plataforma *Google Forms* no dia 23/04/2021 e enviado às coordenadoras para que pudessem repassar para a equipe docente. Entretanto, a pesquisa só foi efetivada no mês de setembro. Dois motivos atrasaram a conclusão da pesquisa: as férias das instituições de Educação Infantil que ocorreu no mês de maio e a dificuldade apresentada pelas professoras relacionada ao acesso à *internet* e, conseqüentemente, ao *Google Forms*. Assim, foram

disponibilizados os questionários impressos para a aplicação mediados pelas coordenadoras nos dias de planejamento pedagógico das professoras.

A pesquisa possibilitou várias percepções das equipes de professoras, coordenadoras e diretora, uma vez que todas as instituições de Educação Infantil receberam a mesma formação das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, articulando as apresentações e estudos sobre a BNCC e a construção do Currículo de Referência do Estado do Acre.

Utilizando-se do ambiente natural como fonte direta de geração de dados e baseando-nos na percepção de que “a realidade social e o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2002, p. 15), buscamos analisar e compreender os desafios da construção de um currículo para Educação Infantil, a partir dos Campos de Experiências considerando o contexto em que se inserem esses Campos em algumas escolas no município de Rio Branco. Para tal procedimento de pesquisa, foram selecionados, como já mencionados, tais instrumentos de pesquisa: entrevista e questionário, que serão discutidos na seção seguinte de forma mais detalhada.

5.1.1 Os instrumentos de pesquisa

Para os procedimentos técnicos, foram escolhidas entrevistas e questionários. As entrevistas foram realizadas de maneira informal com as coordenadoras, de forma individual com cada profissional e virtualmente a partir do aplicativo WhatsApp. Na entrevista, as coordenadoras relataram como ocorreu o processo de construção curricular para Educação Infantil nas suas escolas. Para tanto, ressaltamos que “assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto” (MINAYO, 2002 p. 58). Nesta mesma conjuntura, porém utilizando-se de outra conceituação, Gil (2008, p. 111) orienta a produção da entrevista informal destacando que:

A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se às entrevistas informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas etc (GIL, 2008, p. 111).

Assim sendo, a entrevista menos estruturada é uma simples conversação que tem como objetivo a geração de dados para uma pesquisa. Em tempos de pandemia, a opção de entrevista mais segura ocorreu via telefone celular. Gil (2008) reforça que nas últimas décadas, esse tipo de entrevista, por meio de recursos virtuais, vem sendo desenvolvida frequentemente. Os

questionários foram elaborados com questões abertas e aplicados com as professoras da Educação Infantil. Gil (2008) ressalta que questões do tipo abertas amplia a liberdade de resposta dos participantes e esclarece que o questionário é uma técnica de investigação em que as questões estão ligadas aos objetivos específicos da pesquisa.

5.1.2 As entrevistas

As entrevistas com as duas coordenadoras e uma diretora¹³ aconteceu por vídeo chamada via aplicativo multiplataforma de mensagens e chamadas WhatsApp, sendo classificada como uma entrevista não estruturada. De acordo com Marconi; Lakatos (2003), na entrevista não estruturada o entrevistador é livre para desenvolver a entrevista de acordo com o que ocorre com o diálogo desenvolvido entre interagentes durante a entrevista, sendo perguntas abertas dentro de uma perspectiva de conversação informal. As entrevistas começaram com as seguintes perguntas: como ocorreu o processo de formação da BNCC no contexto da Educação Infantil? Como aconteceu a construção do currículo no contexto dos Campos de Experiência? Essas perguntas constituíram todo o andamento das entrevistas. Em outros momentos, as coordenadoras mandaram áudio via *WhatsApp*, relatando todo o desenvolvimento das formações e os desafios durante a construção do currículo dentro de um contexto pandêmico.

Portanto, a entrevista não estruturada demanda de imediato uma escolha das informações que são exibidas no trajeto da entrevista, exigindo do entrevistador capacidade e cuidado em não deixar passar elementos importantes para sua pesquisa. Em um contexto complementar, Gil (2008) analisa que esse tipo de entrevista tem como objetivo a visão geral do problema pesquisado e o entrevistado deve sentir-se à vontade para falar o que sabe sobre o tema proposto. Dessa forma, as entrevistadas ficaram à vontade para falar sobre o assunto, trazendo para as entrevistas pontos importantes que nos auxiliaram nas análises dos resultados.

5.1.3 Os questionários

Para Marconi; Lakatos (2003), os questionários são elementos importantes em uma pesquisa qualitativa, pois, segundo as autoras:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

¹³ A entrevista com a coordenadora da pré-escola, cujo nome fictício é Tulipa não aconteceu, porque no dia da entrevista, ocorreu um imprevisto e a diretora, então, representou a coordenadora.

Como já informado, as coordenadoras das escolas aplicaram os questionários. Os questionários foram disponibilizados pela plataforma *Google Forms*, um gerenciamento de questionários licenciado pela empresa *Google*. Também, para a aplicação dos questionários, houve a opção de questionário impresso, uma solicitação feita por uma das escolas que justificou a falta de manejo da tecnologia por algumas professoras. Os questionários estão compostos por esta estrutura: perfil das professoras e três questões abertas relacionadas à BNCC e aos Campos de Experiência: 1. Qual a percepção sobre o conceito campos de experiência? 2. Como você compreende a Educação Infantil no contexto da BNCC? 3. Qual a sua compreensão sobre a organização curricular pautados acerca dos Campos de experiência, pensando a partir das experiências diárias das crianças? Para Gil (2008), “nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas” (GIL, 2008, p.122); essas questões permitem vasta liberdade de resposta. Porém, devemos tomar como risco que esse tipo de questionário oferece respostas que podem não ser relacionadas com o que o pesquisador espera.

Para a análise dos dados, adotamos a perspectiva de técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2016):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p.37).

Dessa forma, na análise de conteúdo, não existe nada pronto, depende do objetivo que se quer alcançar e o tipo de interpretação a ser realizada. Bardin (2016) ainda destaca que qualquer comunicação de significados entre emissor e receptor pode ser controlado ou não, pode ser descrito ou decifrado pela análise de conteúdo. O método segue uma organização em torno de três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016). A fase da pré-análise é o desenvolvimento das operações dentro de um plano de análise, seguindo uma ordem cronológica; já a exploração do material é a aplicação sistematizada das decisões, um manual de operações efetuadas; por fim, o tratamento de resultados são tratados, a partir dos significados, inferindo as interpretações e os objetivos pretendidos e buscando outras descobertas que valorizarão a análise.

Bardin (2016) apresenta também os critérios de categorização, que, segundo o autor: “É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação

e, em seguida, por reagrupamento seguido por gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p.201). Nessa perspectiva, as categorias são analisadas como rubricas que incorporam determinados elementos. A seleção de cada categoria tem um critério semântico como temas: os temas sintáticos são os verbos, os adjetivos e os pronomes; os temas lexicais são os significados das palavras; os temas expressivos são a variação da linguagem e da escrita. Bardin (2016) ressalta que a análise de conteúdo é uma leitura crítica e profunda, que objetiva a descoberta das relações viventes entre o conteúdo do discurso e aspectos exteriores.

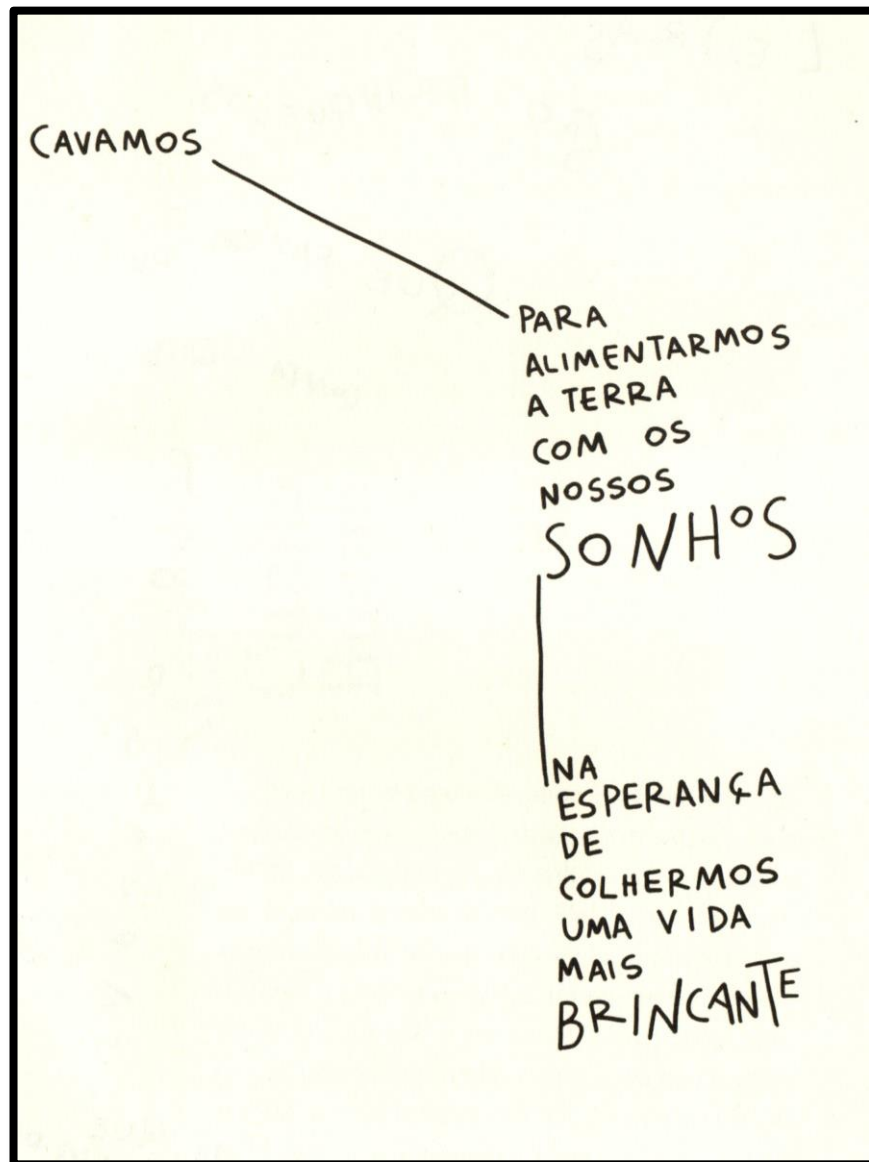
Em conclusão, a categorização desta pesquisa foi organizada da seguinte forma, como se pode observar no Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 - Categorias de análises dos dados gerados

Objetos de análises	Categoria de análises
Campos de Experiência	Conceitual
BNCC-EI	Escolarização Subjetividade da criança
Organização Curricular	Centralidade da criança Segmentação Curricular

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, configurou-se no percurso metodológico descrito nesta seção fatores relevantes para a análise dos resultados, que segue na próxima seção, bem como os desafios no percurso da pesquisa que permitiu as redefinições do trabalho para construir um caminho de conhecimento sobre o tema proposto para esta dissertação.



Bueno, 2018, p.115.

“Na roda, cada um está disposto a se olhar. A se enxergar para além daquilo que a correria do cotidiano impõem. É um momento de reflexão coletiva. É um momento de entender que somos compostos pela fala dos outros. É o momento de experimentarmos o que cabe na escuta dos demais” (BUENO, 2018, p. 93).

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção objetiva apresentar e discutir a análise dos dados gerados com base nas escolhas teóricas descritas na trajetória de pesquisa.

Os participantes da pesquisa que deu origem a este trabalho foram professoras, coordenadoras e diretora da Educação Infantil de três pré-escolas da Rede Municipal de Rio Branco que atuam nas turmas de crianças com quatro e cinco anos de idade. As professoras participantes, por meio do TCLE, concordaram em participar da pesquisa, conforme estabelecido pelas regras das pesquisas em educação. A identificação das participantes não será revelada, sendo que para manter o anonimato, fez-se uso da sigla C (coordenadora), P (professora) e D (Diretora), seguidas de números, sendo, por exemplo, a identificação assim determinada: C01, C02 e P01, P02, e assim, sucessivamente. Ressaltamos que a pesquisa buscou atingir um quantitativo satisfatório para as análises, sendo o total de 26 sujeitos contatados. Entretanto, somente 10 sujeitos responderam ao questionário, apesar das insistentes tentativas de diálogo, inclusive, ampliando os questionários emitidos de forma impressa e *on line*. O instrumento impresso e *on line*, aplicados com as professoras, teve por objetivo, primeiramente, traçar o perfil das participantes, bem como gerar dados referentes às percepções das educadoras acerca das categorias de análise Campos de Experiência, currículo na Educação Infantil e implementação desse currículo no município de Rio Branco. Para a geração de dados junto à equipe gestora, constituída pelas coordenadoras e diretora, foram realizadas entrevistas.

No tocante ao perfil, observamos que todos os sujeitos são do sexo feminino e têm idades entre 25 a 40 anos. Dentre elas, 10 atuam como professoras em sala de aula, 2 são coordenadoras e 1 diretora. O tempo de experiência como professora da Educação Infantil apresenta bastante variação: três professoras trabalham há dois anos, outras três trabalham como professora há 5 anos e as outras quatro já atuam como professoras na Educação Infantil, entre 7 a 10 anos. Todas estão no cargo como professoras efetivas. Com relação às coordenadoras, o tempo de experiência na função é de 2 anos para ambas. A diretora tem ocupado a função de direção há 2 anos. Todas participantes da pesquisa são graduadas em Pedagogia, sendo que duas professoras possuem pós-graduação, a nível *lato sensu*, em Educação Infantil. Ambas coordenadoras possuem pós-graduação em Coordenação Escolar. A diretora é pós-graduada em Gestão Escolar e Mestra em Educação. O processo de geração de dados iniciou-se em março de 2021, com o primeiro contato junto às escolas, e estendeu-se até novembro do mesmo ano.

Nesse âmbito, observa-se, primeiramente, a dificuldade em obter sujeitos dispostos a apresentar reflexões acerca de suas percepções frente ao desenvolvimento do currículo na

Educação Infantil, com base nos Campos de Experiência. Portanto, é possível inferir que as professoras sentem-se, de certa forma, inseguras quanto às questões referentes ao tema pesquisado. Consubstanciando essa inferência, uma das coordenadoras entrevistadas solicitou a mudança do termo “percepção”, constante na primeira pergunta do questionário, justificando a não compreensão das professoras acerca do termo.

Outro aspecto observado na análise inicial, referente aos questionários respondidos, de forma mais geral, refere-se à verificação de respostas iguais, depreendendo-se que o preenchimento foi realizado coletivamente, impossibilitando a análise da percepção individual na construção dos sentidos do currículo baseado nos Campos de Experiência. Essa observação foi constatada pelo relato de uma das coordenadoras que informou que o preenchimento do questionário foi realizado no momento do planejamento coletivo.

Nessa perspectiva, Marconi e Lakatos (2003) discutem sobre as desvantagens do questionário enquanto instrumento de geração de dados, entre as quais: a devolução tardia e a uniformidade aparente, a partir da dificuldade de compreensão das perguntas por parte dos sujeitos. Aspectos destacados anteriormente e que foram observados em nossa pesquisa.

Apesar das dificuldades observadas, a análise dos questionários devolvidos apresenta possibilidades de reflexão perante às questões de pesquisa propostas na investigação.

Isto posto, iniciamos a análise das entrevistas realizadas com as coordenadoras, uma vez que elas são as mediadoras das formações em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, o foco das entrevistas junto às coordenadoras e diretora era de compreender o processo formativo para a elaboração do currículo da Educação Infantil por Campos de Experiência, na rede municipal.

Observou-se, inicialmente, que o processo formativo, nas descrições das diferentes coordenadoras, apresenta inconsistências. Há a descrição do processo como coletivo, contando com a participação dos coordenadores e gestores na construção do texto da BNCC para a formulação do CRUA, no estado. Exemplifica esse dado, a fala dada pela coordenadora C1:

Em 2018, foi um ano muito formativo em relação à BNCC, todos nós gestores e coordenadores pedagógicos participamos de várias formações para a construção do texto da BNCC em relação à formulação do currículo CRUA da nossa cidade.

Em contraponto, as falas da coordenadoras C02 e D01 expõem uma ideia menos participativa, destacando que o currículo já se encontrava pronto, sendo apresentado às escolas nas formações, apenas para ser conhecido e estudado, e não para processo de construção. Conforme as descrições apresentadas pelos sujeitos, destaca-se a seguinte fala de C02:

Nas formações realizadas, o texto do referencial, já estava praticamente pronto, sendo apresentado apenas a título de aferição junto às instituições, não sendo construído coletivamente com professores. (C02)

Ou ainda, “*Em 2018 já nos foi apresentado o currículo pronto*” (D01). Percebe-se que a participação efetiva daqueles que realmente desenvolvem as práticas pedagógicas, as professoras da Educação Infantil, não atuaram, de fato, na elaboração do currículo no município de Rio Branco, sendo apenas encarregadas de “aplicar” as orientações da rede. Nesse sentido, Ball (2001) evidencia que a fragilidade da construção da estrutura de currículo é produto de acordos que podem ou não funcionar, sendo modulados por meio de processos de influência. Por conseguinte, esses fatores evidenciam um currículo que visa atender à eficácia das políticas públicas e não aos interessados, as crianças desse currículo.

Outro ponto a ser destacado é a compreensão do termo Campos de Experiência como já destacado; trata-se de um arranjo curricular para Educação Infantil que acolhem experiências e vivências concretas dos saberes das crianças de maneira que o currículo está centrado nelas, não podendo ser fragmentado e sim considerado uma interconexão entres os Campos.

No entanto, as coordenadoras explicaram que, por motivo da pandemia, não puderam trabalhar o currículo por Campos de Experiência como define a BNCC na sua integralidade, então a rede foi orientada a trabalhar com temas de experiências, selecionando quais Campos de Experiência seriam trabalhados nas elaborações de atividades; esse fato pode ser constatado no relato do sujeito C01 abaixo:

A gente não conseguiu assim realmente trabalhar a partir das experiências do jeito que nós queríamos fazer em 2020, então o que aconteceu foram os temas de experiências que a gente está chamando assim de temas porque era para a gente construir isso com as nossas crianças a partir das vivências que nós iríamos fazer é esse planejamento das experiências garantindo aí os direitos de aprendizagem e vendo quais os campos de experiências que nós iríamos recorrer para as experiências que fossem surgindo isso não aconteceu na prática, então nós estamos trabalhando atualmente com temas de experiência.

ou ainda,

A gente não vai fragmentar o conhecimento nós porque antes ele era assim, né? A gente tinha o conhecimento de linguagem oral escrita o conhecimento e cada dia era um eixo de conhecimento agora não a partir da experiência nós vamos ver quais os campos de experiência que nós vamos trabalhar diante de cada experiência (C02).

Ambas as falas demonstram confusão das coordenadoras acerca da definição sobre os

Campos de Experiência e como trabalhar nessa perspectiva, quando relatam que irão escolher quais Campos serão trabalhados e que atualmente não se trabalha mais a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, pode-se observar uma contradição na compreensão sobre o tema e as práticas associados ao conhecimento. Portanto, no momento em que selecionam os Campos, a fragmentação se faz presente. Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86) destacam que:

Ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividade a serem propostos no trabalho docente com as crianças.

As coordenadoras estabelecem um vínculo com uma estrutura fragmentada da Educação Infantil, mesmo relatando que a nova BNCC rompe com o conhecimento fragmentado e trabalha de forma integral as experiências das crianças. Outro importante dado foi o entendimento da diretora, a D01, quanto à rotina, quando destaca que a BNCC transpassa essa prática do quadro de rotina:

O que ficou muito claro para a gente nessas formações é que nós vamos romper um pouco com aquele quadro de rotina que a gente tinha na época dos referenciais e nós vamos trabalhar o conhecimento de forma mais integral.

Compreendemos que a rotina na Educação Infantil é estruturante, garantindo à criança o desenvolvimento da autonomia e interação; é a organização do cotidiano para que a criança se sinta segura e acolhida. Barbosa (2006) destaca que a rotina é uma prática pedagógica em que as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências. Portanto, mesmo com a BNCC, o trabalho com a rotina continua. A BNCC (2017, p. 39), no tocante aos direitos de aprendizagem, ressalta: “Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”. Nesse contexto, estabelece-se a importância da rotina para o processo de aprendizagem no âmbito das práticas pedagógicas visto que, cada vez mais, constitui-se uma organização imprescindível das instituições de Educação Infantil, instaurando relações com as crianças.

Quanto ao processo, as coordenadoras relataram que a definição de Campos de Experiência seja fácil de explicar e difícil de colocar em prática. Diante desse dado, compreendemos que essa organização deveria ser idealizada no contexto histórico da realidade educacional brasileira e que os estudos necessitam ser retomados dentro de uma perspectiva curricular para atender às crianças pequenas.

Vinculado ao processo de formação descrito pelas coordenadoras e diretora, os dados de pesquisa se relacionam às ideias apresentadas pelas demais participantes, uma vez que o

processo formativo das professoras é mediado pelas coordenadoras. Ao focarmos nossas reflexões sobre a percepção das professoras, sujeitos de pesquisa, acerca da organização curricular na Educação Infantil por Campos de Experiência, observamos que a questão de definição da terminologia, ocasionou dúvidas.

Em seus relatos, em resposta à questão a um dos questionários que continha a seguinte questão: “Qual a percepção sobre o conceito Campos de Experiência?”, e que se refere às percepções, as professoras destacaram que os Campos de Experiência são grandes áreas no processo de desenvolvimento da criança de quatro a cinco anos e evidenciam experiências, vivências, interações, brincadeiras, valorizando o autoconhecimento das crianças, proporcionando experiência que contemplam diversos campos, ressaltando ainda, que os Campos de Experiência podem ser comparados aos cinco eixos da Educação Infantil, que eram propostos nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, podendo ser estruturados como blocos, delimitando as experiências e/ou intercalando a vivência que deseja ser alcançada, considerando os conhecimentos e as aprendizagens enriquecedoras e importantes para a vivência na educação integral previstos na própria LDB 9394/96. Exemplifica essa análise, a descrição apresentada pelas professoras: “*Pode ser comparado aos 5 antigos eixos da Educação Infantil que propunha o RCNEI*” (P01). “*Dentro do novo currículo, substituíram os antigos eixos temáticos da RCNEI por campos de experiência*” (P06), ou ainda, “*Os Campos de Experiência é uma estrutura de blocos delimitando em que experiências podem se intercalar ou não dependendo da vivência que se quer alcançar*” (P10).

Ao analisarmos os dados obtidos nas respostas às questões do instrumento impresso e nas entrevistas, pudemos identificar categorias vinculadas aos objetos de análise delineados na pesquisa no que se refere às percepções das participantes e que serão apresentadas a seguir, juntamente com exemplos, a nosso ver, representativos de cada uma delas.

Campos de Experiência: Ao pensarmos sobre a percepção dos sujeitos da pesquisa, acerca do conceito CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, observamos que a questão conceitual é central, uma vez que a concepção do brincar e das experiências para o desenvolvimento da aprendizagem prevalecem em todas as respostas.

Uma possível relação com este dado, tomando por base os conhecimentos conceituais prévios das participantes, é o RCNEI, documento anterior às DCNE e à BNCC e que constava enquanto orientador dos conteúdos de caráter didático e instrumental, passando a ser um manual diário do professor, descrevendo a concepção de criança, de professor e de conhecimento e difundido amplamente entre as instituições de Educação Infantil. Logo, de acordo com o

RCNEI:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (BRASIL, 1998, p. 7).

Sobre a organização por eixos:

Cada documento de eixo se organiza em torno de uma estrutura comum, na qual estão explicitadas: as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos; conteúdos e orientações didáticas; orientações gerais para o professor e bibliografia (BRASIL, 1998, p. 43).

Entendemos que os sujeitos confundem eixos do RCNEI com os Campos de Experiência, por ainda, considerarem uma estrutura pronta, como um modelo a ser seguido, levando as professoras a seguir um parâmetro que se assemelha a um manual de instrução. Entretanto, se faz necessário refletir sobre o equívoco de se pensar que os Campos de Experiência e os RCNEI podem ser comparados em suas estruturas e intencionalidades ou apenas uma substituição de nomenclatura. Assim, nos remete a considerar que:

A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.189).

Dessa forma, os referenciais se fazem muito presentes na ação das professoras, talvez isso ocorra pela falta das interlocuções nos modos de ação e interação para seguir a estrutura dos Campos de Experiência.

A seguir, no Quadro 10, apresentamos uma comparação entre RCNEI e Campos de Experiência para melhor análise:

Quadro 10 - Análise entre RCNEI e Campos de Experiência

Educação Infantil	RCNEI	BNCC/Campos de Experiência
Concepção da criança	Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.	Ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimento e se apropria do conhecimento por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. Há uma

		intencionalidade educativa às práticas pedagógicas.
Objetivo	Contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.	Ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.
Organização	Organização por idades, crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos e se concretiza em dois âmbitos de experiências. Eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.	Eixos estruturantes as interações e a brincadeira. A organização curricular está estruturada em cinco Campos de Experiências, que são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de zero a 5 anos.

Fonte: elaborada pela autora com base: RCNEI (1998) e BNCC (2017)

Barbosa e Richter (2015) entendem que os Campos de Experiência devem beneficiar as inter-relações entre eles de forma a conceber a aprendizagem da criança por meio de experiência vividas, pontuando, que tal prática ainda é novidade na educação brasileira. Portanto, requer muito estudo. Füllgraf (2001), alega que os RCNEI reforçam um modelo capitalista mundializado a serviço do capital internacional com termos vagos que escondem compromissos ideológicos.

Por conseguinte, ressaltamos a necessidade de maior apropriação sobre os Campos de Experiência por parte das professoras, participantes da pesquisa, por meio de estudos, pesquisas, debates e reflexões que ampliem o conhecimento teórico e prático para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e assim possibilitar a participação das crianças no processo da organização curricular a partir das experiências. Porquanto, tal constatação fundamenta-se em uma série de práticas observadas: não houve tempo hábil para que as professoras pudessem observar os Campos de Experiência na prática, uma vez que as

instituições de Educação Infantil do município de Rio Branco retornaram às aulas recentemente, devido à pandemia, inviabilizando o trabalho presencial com as crianças; o curto período para a formação das professoras, vinculada às estratégias de formação não condizentes à prática pedagógica do cotidiano escolar, dificulta o desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas às experiências da infância e são incipientes por parte da Secretaria de Educação Municipal.

Analisando o conjunto de respostas, constata-se que as professoras compreendem a Educação Infantil no contexto da BNCC, no que concerne às especificidades dessa etapa, respeitando as características da infância. Por outro lado, os dados apontam críticas em relação à política curricular. Na sequência, são apresentadas as análises das professoras sobre a BNCC.

A BNCC-EI: As professoras compreendem que no texto da BNCC, a Educação Infantil reforça a concepção da criança que tem necessidades, conhecimentos e direitos, que necessitam ser amparados, valorizados e garantidos pelo educador. As educadoras consideram a importância de a criança ser protagonista do seu próprio aprendizado, mediante a atuação do professor como mediador e facilitador, exercendo o papel de escuta, conforme exemplifica a fala de uma das pesquisadas:

O desenvolvimento da criança se dá por meio da ação direta, explorando as relações com o meio, assim, o poder da escuta ficou bem presente na BNCC, reforçando que a criança tem necessidades diferentes do Ensino Fundamental (P04).

Um dos fatores para a pedagogia da escuta é apresentada por Rinaldi (2012, p. 237 e 238), que argumenta:

Um “contexto da escuta” é criado quando os indivíduos sentem-se legitimados para representar suas teorias e oferecer sua interpretação uma questão específica. Enriquecemos o nosso conhecimento e a nossa subjetividade escutando os outros e abrindo a eles quando aprendemos em grupo. Quando as crianças trabalham juntas, cada uma desenvolve o seu próprio processo aprendendo com os processos dos outros.

No excerto, a autora observa que a escuta se faz por meio da ação e da reflexão e o compartilhamento do diálogo acontece a partir das diferenças que existem entre as crianças. Portanto, cabe ao professor a tarefa de permitir essas diferenças e que elas sejam negociadas e promovidas por meio de comparação de ideias, oportunizando experiências, tendo em vista as múltiplas linguagens.

A BNCC, no contexto da Educação Infantil, teve como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, propondo uma educação com características singulares, observadas e definidas para as crianças de zero a cinco anos. Barbosa e Campos (2015) apontam que o documento da BNCC manteve-se fiel a uma compreensão de Educação

Infantil como ambiente de direito para a primeira infância. Porém, a BNCC-EI implica também em críticas quanto ao texto que indica perspectiva de escolarização, como exemplifica o pensamento da professora P06; “O documento é um tanto quanto vazio em termos de promover a aprendizagem, está dentro de uma lista de atividades que visa a escolarização das crianças” e, ainda “A BNCC é bonita no papel, porém, na prática temos que alcançar resultados” (P03).

Barbosa e Fernandes (2020, p.121), referindo-se às circunstâncias em que a BNCC-EI está inserida, reiteram que:

A proposição da BNCC-EI, para além do documento, depende das leituras que serão feitas nas redes e nas escolas e de quem participará delas – família, crianças, associações, movimentos, sindicatos -, decidindo tanto as questões curriculares que se referem ao Projeto Político Pedagógico (PPP) como aquelas presentes nas relações pedagógicas do dia a dia. Há um longo processo de redefinição que precisa de articulação de baixo para cima, de continuidade do movimento e da resistência.

Com todas essas mudanças na BNCC, a realidade dos vícios pedagógicos do passado como considerar a Educação Infantil apenas um ato de escolarização, se apresenta enquanto um processo de mudança, ainda que a passos lentos. Consideramos um caminho para mudança, desde que as professoras assumam a reflexão sobre o que está sendo proposto, caso contrário, se constituirá em uma ação de performatividade e avaliações, reiterando a reflexão de Ball (2004), o qual considera que o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem mudanças visando a um controle empresarial, o que ocasiona no individualismo e na concorrência como culturas organizacionais dentro da escola pública, implicando na eficiência e no desempenho. A partir dessas situações que os questionamentos e a resistência são configurados como atitudes de mudanças, principalmente para as instituições de Educação Infantil.

Outro fator que requer análise é a dificuldade de trabalhar com os objetivos de aprendizagem, exemplificado na seguinte fala dos dados gerados: *“Tenho dificuldade em trabalhar os objetivos de aprendizagem definido pela BNCC, porque não consigo inserir de forma coletiva no meu planejamento”* (P07).

Evidenciam-se as limitações para trabalhar com os objetivos de aprendizagem, uma vez que os objetivos de aprendizagem, segundo Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016), necessitam de um trabalho de interlocução entre os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência. O currículo não pode ser organizado por disciplinas, assim, os objetivos de aprendizagem devem derivar dos direitos de aprendizagem. Portanto, as professoras precisam compreender o que significa cada direito de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se, para que construam o currículo fundamentado no cotidiano da escola e nas experiências sociais da criança.

Fochi (2020) considera que os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagens não são elementos de organização de rotina ou projetos de trabalho e sim um campo semântico que auxilia o professor a auxiliar, refletir, interpretar as aprendizagens das crianças no dia-a-dia. Nesta perspectiva, o entendimento quanto à BNCC-EI representa a organização e a ampliação do trabalho pedagógico para atender à demanda da Educação Infantil, oportunizando sentido as várias linguagens da criança.

Outro aspecto bastante enfatizado nos dados gerados são as experiências das crianças pautadas na organização curricular e no processo de aprendizagem, análise que será tratada a seguir.

Protagonismo da criança: A análise seguiu o elemento norteador a participação da criança nas atividades diárias recorrentes às experiências educativas. As professoras entendem que a organização curricular está pautada nos Campos de Experiência que instigam a criança a ser protagonista do processo de aprendizagem. O currículo para Educação Infantil deve promover a curiosidade, a participação ativa e favorecer a valorização da infância, sem focar o aspecto da alfabetização, assegurando as necessidades e conhecimentos prévios das crianças. Nesse sentido, uma das professoras explica que: *“Deve prever mediações ou intervenções nas experiências vividas promovidas para estimular as expressões e participações”* (P02); *“A valorização da infância, de modo a respeitar a condição da criança, sem focar na alfabetização, mas nas suas experiências próprias”* (P09) e ainda:

Com base nos Campos de Experiência, devem ser divididos ou não, pois, cada campo possui possibilidades de experiências concretas em que as crianças vivem de acordo com a sua faixa etária podendo vivenciar diferentes formas de aprender (P05).

Portanto, ao analisarmos os dados, observamos que as professoras entendem que as experiências vividas pelas crianças devem provocar sentido e desenvolver o aprendizado a partir do lúdico, com atividades exploratórias e criativas, centradas na ação da criança. Assim, destacamos Barbosa e Fernandes (2020) que compreendem que a formação docente é o foco para que o contexto da prática e a diversidade do currículo na BNCC-EI possam ter dispositivos para que os professores sejam reflexivos, criativos e autorais, assim, agirão de forma a proporcionar à criança oportunidades de aprendizagem dentro de um contexto investigativo, participativo e ofertando experiências para as crianças. Na mesma linha reflexiva, Rinaldi (2012) acrescenta que o professor é um mediador que oferece à criança uma ampla possibilidade de experiência e ao mesmo tempo perceberá o seu potencial como aprendiz.

No que concerne ao currículo acerca dos Campos de Experiência, podemos inferir que

há uma certa confusão, por parte das participantes, em relação à organização, pois, apesar de relatarem o protagonismo da criança, no que se refere à organização curricular ainda está enraizada a concepção de um currículo segmentado. Entendemos que a organização curricular no contexto dos Campos de Experiência para Educação Infantil não é organizar o currículo por disciplinas, eixos ou Campos, mas dar sentido ao princípio de ludicidade, de continuidade e de significados para a participação da criança na construção da aprendizagem. Fochi (2020, p. 69), referindo-se ao arranjo curricular por Campos de Experiência, reitera que:

Não se trata de dar novo nome a uma velha forma de fragmentar o conhecimento. Organizar o currículo com esse arranjo curricular não significa distribuir os cinco campos em dias da semana, quadro de horário ou conjunto de atividades. Também os Campos de Experiência não podem ser reduzidos a um conjunto de objetivos (FOCHI, 2020, p. 69).

Nessa perspectiva, o arranjo curricular deve privilegiar um conjunto de fatores culturais, científicos, sociais, tecnológicos, ambientais e organizá-los de forma que haja uma interação de conceitos e de aprendizagens para a criança, apresentando investigações, indagações, experimentações em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências. A estruturação do currículo no cotidiano educativo fundamenta-se numa ininterrupta plasticidade e capacidade de criar, relacionando a didática com muitas possibilidades de experimentação de ritmos, de tempos e de estilos de linguagem, além das motivações e dos interesses das crianças. De acordo com Finco (2015), os Campos de Experiências podem ser consubstanciados em elementos que se inter-relacionem às experiências das crianças em contextos educativos, pois “a Educação Infantil é um espaço onde as crianças encontram e constroem novas experiências de vida” (p. FINCO, 2015, p. 242).

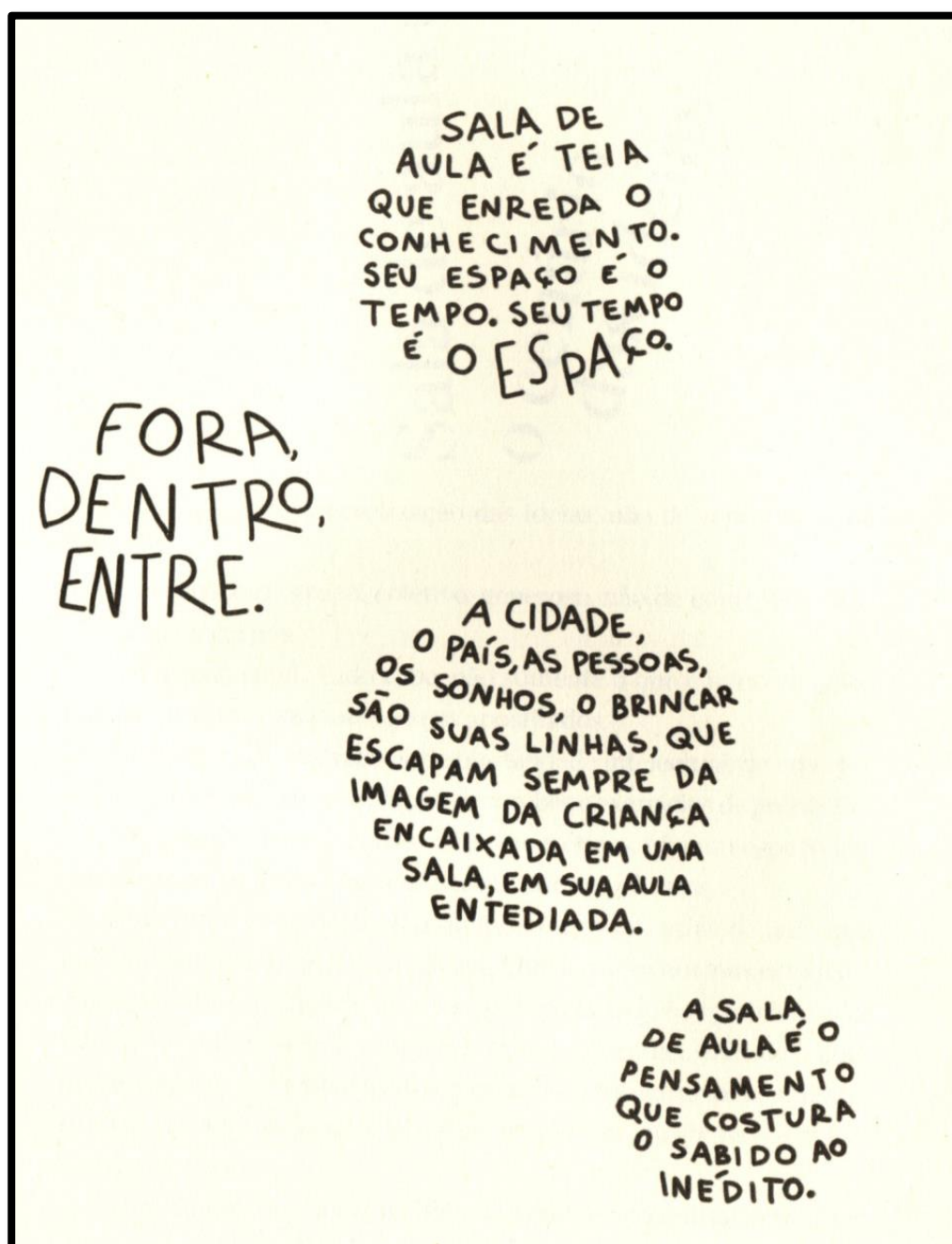
A autora ainda destaca que para trabalhar as experiências diárias das crianças, se faz necessária uma mudança de postura em relação ao processo educativo. Fochi (2020) chama a atenção para a confusão relacionada aos Campos de Experiência provocada pela organização do próprio site do MEC, pois, ao buscar o termo Campos de Experiência, o resultado é um conjunto de objetivos, distorcendo a compreensão sobre o que são os Campos de Experiência, configurando-se no desafio para que os professores possam ter clareza sobre a organização curricular por Campos de Experiência na BNCC-EI. É fundamental que as instituições de Educação Infantil promovam interações e estimulem as crianças a agir, a criar e a construir experiências a partir de um currículo que respeite a infância.

Paralelamente, compreendendo que as estratégias envolvem as políticas públicas, como o Estado em ação, Höfling (2001) pontua que as:

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Esses aspectos constituem as políticas, como destaca Höfling (2001), referentes às áreas de educação, saúde, habitação, saneamento, etc. Assim, atuam como elemento fundamental das estratégias articuladas para melhoria da qualidade das políticas que se movimentam para área de educação.

Em suma, as políticas públicas educativas devem ser elaboradas em conjunto com os demais constituintes da formação humana. Pensando em ações que envolvam um projeto social ao longo prazo baseado nas concepções da primeira infância e no desenvolvimento integral fundamentado em uma Educação Infantil de qualidade.



Bueno, 2018, p.45

“Sala de aula é o cenário das ideias. Um espaço de concretização das ideias, não de reprodução de conteúdos” (BUENO, 2018, p. 47).

CONCLUSÃO

A etapa da Educação Infantil no Brasil, historicamente, tem sido palco de ¹⁴disputas buscando a garantia dos direitos da criança, respeitando as características da infância, concebendo o conhecimento do mundo, do brincar, ideando a Educação Infantil, não enquanto uma antecipação do Ensino Fundamental, em uma perspectiva de escolarização.

Do mesmo modo, no âmbito nacional, as mudanças referentes ao currículo têm suscitado pesquisas na busca por análises quanto à estrutura do documento nacional, às concepções teóricas que o fundamentam, aos aspectos sociais e políticos implicados em sua prática, no cotidiano nas escolas brasileiras. Nesse contexto, destacamos que a elaboração e a implementação da BNCC ocorreu em meio a muitos conflitos, porém, a Educação Infantil foi a etapa que deu um passo adiante para cumprir a sua função social e pedagógica. Se pensarmos em tantas lutas e disputas que a Educação Infantil enfrentou para ser reconhecida como direito das crianças, reconheceremos o papel da Base como política pública para as crianças pequenas.

Nas últimas décadas, a Educação Infantil ganhou força e se instituiu como um direito e um campo de pesquisas, trazendo as reflexões sobre os fundamentos de uma política educativa buscando garantir o processo de educação para as crianças de zero a cinco anos por meio de interações, brincadeiras e diversas linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009 foi um marco que orientou a formulação de políticas, inclusive, a BNCC-EI, que surgiu da necessidade de estruturar e minudenciar as diretrizes. Porém, a elaboração da Base não foi um processo tranquilo, um vez que diferentes visões da infância e de currículo provocaram muitas controvérsias. Mediante o cenário de conflitos, o currículo da Educação Infantil tornou-se foco de investigações que buscavam compreender as possibilidades de uma política curricular voltadas às experiências da criança.

Assim, este trabalho pautou-se na análise da compreensão, por parte de professoras, da organização curricular fundamentada nos Campos de Experiência da rede pública do município de Rio Branco. Para tanto, foram delineados objetivos específicos e cujos dados coletados e analisados trouxeram à luz alguns resultados significativos. No que se refere ao entendimento, por parte das professoras, acerca dos Campos de Experiência, pudemos observar que há uma compreensão conflitante da organização curricular a partir dos Campos de

¹⁴ Para aprofundar o tema consultar Moisés Kuhlmann (2015,2008), Maria Malta Campos (1992,1999), Fúlvia Rosemberg (1992, 1994, 1999, 2002) analisam os desafios, avanços, retrocessos e disputas ao longo da histórica da Educação Infantil no Brasil.

Experiência. Contudo, observamos, de forma geral, uma incoerência na questão sobre os Campos de Experiência, pois as professoras sinalizam uma certa confusão, indicando que os Campos de Experiência foram substituídos pelos antigos RCNEI e que, dessa maneira, eles podem ser trabalhados de forma separada, sendo selecionados pelas professoras. . Esta abordagem por Campos de Experiência ainda é reconhecida como conceito de escola convencional impregnada nas concepções das professoras participantes da pesquisa sobre a construção do conhecimento na Educação Infantil. Quando as professoras definem o conceito, explicitam exatamente o que está no texto da Base, porém, ao explicar como acontece na prática, os equívocos são evidentes. Os Campos de Experiência têm causado um grande desafio para serem inseridos na prática, pois deveriam se aproximar das experiências das crianças e, por meio desse movimento, as professoras constroem novas experiências educacionais que servem como um diálogo entre os adultos e as crianças permeadas por significados e por intencionalidades. Isto posto, consideramos necessário uma ampliação na formação das professoras para contribuir com o debate sobre o currículo por Campos de Experiência na medida em que possibilita um maior conhecimento sobre a aplicação dos Campos no cotidiano da Educação Infantil.

Tal análise, nos leva a entender as dificuldades apresentadas pelas professoras em perceber, na prática, como se desenvolve o currículo acerca dos Campos de Experiência e as dúvidas ainda pairam sobre como trabalhar os objetivos de aprendizagem que na realidade devem interagir com os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência.

A compreensão das professoras sobre a BNCC no contexto da Educação Infantil apresentou dados que puderam ser categorizados em dois grupos: dentro de um contexto de escolarização, no qual há uma necessidade, por parte do professor em estruturar o currículo dentro de um modelo padronizado; em contrapartida, há o reconhecimento da garantia da subjetividade da criança ao ter suas experiências como parte das práticas pedagógicas cotidianas, respeitando as características da infância.

Entendemos que, ao conceber as políticas públicas, há um processo a fim de ajustar ações que submergem acomodações, resistências, conflitos e articulações de uma política que são resultados de acordos e disputas. E, portanto, as professoras, diretora e as coordenadoras assumem um papel importante na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Observamos, no entanto, que as coordenadoras, diretora e as professoras não participaram ativamente da construção do currículo, uma vez que o documento já estava pronto quando foi apresentado para algumas sugestões e conseguinte encaminhado para o conhecimento das

professoras por meio das formações organizadas pelas SEE e SEME. Destacamos o desafio dos profissionais em educação para participar da política educacional uma vez que as políticas educacionais são conjuntos de disputas e de interesses que influenciam todo o processo político educacional: a formulação da política, o discurso e a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática. Afirmamos que as instituições, ao construírem o seu currículo, necessitam refletir sobre sua intencionalidade, porque é lá no chão da escola que a política irá emergir, compreendendo-a como ação e reflexão.

Também, a compreensão das concepções de organização curricular pautada nas experiências das crianças suscitou reflexões a partir dos dados gerados. No que se refere à concepção da organização curricular pautada nas experiências diárias das crianças, as professoras participantes da pesquisa reconhecem seu papel como facilitadoras para que a criança seja a protagonista no processo pedagógico. Porém, algumas participantes entendem essa organização como forma de compartimentação, mesmo reconhecendo o protagonismo da criança, descartam a imprevisibilidade que a criança, em suas invenções, investigações e brincadeiras, criam seus caminhos de aprendizagens.

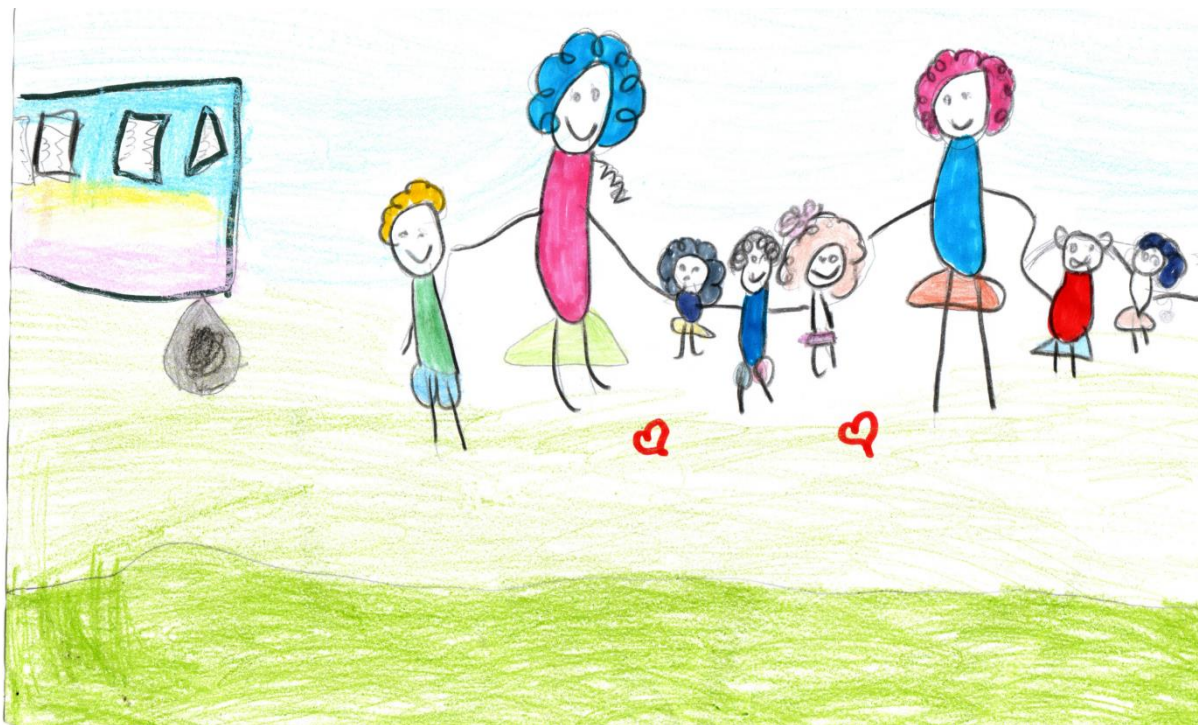
Decerto, o único consenso é o que já havia nas DCNEI: possibilidades de experiências educativas que levassem à aprendizagem das crianças. Essa afirmação, culminou na organização curricular para Educação Infantil acerca dos Campos de Experiência, seguindo as interações educativas, buscando a especificidades da infância. Chamamos atenção para o vazio dos fazeres nas instituições de Educação Infantil, ausência de brincadeiras, materiais, fragilidade na ação docente, carência da escuta e de um projeto pedagógico estruturado para as crianças. Mas também há muitas pré-escolas pelo país que estão desenvolvendo o seu papel, preocupadas com a essência da infância, da sensibilidade e da afetividade. Portanto, as professoras têm um papel importante no processo de organização curricular.

Assim, os conjuntos de situações concretas e experiências cotidianas, a pedagogia da escuta e as relações vividas no espaço coletivo não foram vivenciadas na práticas pelas professoras pela questão da pandemia; as educadoras não tiveram a oportunidade de experienciar o arranjo curricular por Campos de Experiência, contemplando a organização das orientações curriculares a partir das brincadeiras, das interações, que privilegiassem também as linguagens do universo cultural e social a criança. Trabalhar com os Campos de Experiência é viver a infância e demanda novas perspectivas, rompendo com um currículo burocrático, organizado por áreas de conhecimento, compreensão que só é possível ser vivida pelas

experiências, sentidos e significados sobre o mundo social, pessoal e cultural, reconhecendo a experiência como parte do processo de conhecimento.

Portanto, necessitamos quebrar as correntes de um ensino com base na educação sistematizada e fragmentada que não cabe na Educação Infantil. Assim, essa etapa exige uma organização pedagógica com intencionalidade, flexibilidade, significados e improvisos que fazem sentidos para construção do conhecimento da criança. Inferimos que a formação de professores precisa atender à realidade educacional e cujas dificuldades sinalizadas pelas professoras, principalmente a da Educação Infantil, estão subordinadas às regras retrógradas e distante de avançar para uma educação de qualidade e de desenvolvimento da identidade profissional docente.

Compreendemos que as crianças necessitam de oportunidades na elaboração da própria experiência vivenciada para envolver o mundo a si mesma, tendo a língua como representação da comunicação, das histórias, dos diálogos e das narrativas, possibilitando a manipulação dos objetos, o admirar, o investigar, o tocar e o olhar. Somente com essa compreensão, podemos desejar uma mudança na Educação Infantil, permitindo um espaço criativo e plural, incluindo as várias linguagens da infância. Desse modo, devemos romper o currículo tradicional, privilegiando a construção de um currículo com identidade própria, valorizando a participação da família e da criança. Refletir sobre essas concepções nos leva a pensar no papel que a Educação Infantil cumpre, respeitando a diversidade da criança e as características da infância, baseada na construção de experiências, envolvendo as professoras na função de pesquisadoras e mediadoras buscando dar visibilidade à criança, auxiliando-a nas diferentes formas de protagonismo.



Anna Lys – 5 anos.

Tem vez que as coisas pesam mais do que a gente acha que pode aguentar
 Nessa hora fique firme, pois tudo isso logo vai passar
 Você vai rir, sem perceber
 Felicidade é só questão de ser
 Quando chover, deixar molhar
 Pra receber o Sol quando voltar
 Lembrará os dias que você deixou passar sem ver a luz
 Se chorar, chorar é vão
 Porque os dias vão pra nunca mais
 Melhor viver, meu bem, pois há um lugar
 Em que o Sol brilha pra você
 Chorar, sorrir também e depois dançar
 Na chuva quando a chuva vem
 Melhor viver, meu bem, pois há um lugar
 Em que o Sol brilha pra você
 Chorar, sorrir também e depois dançar
 Dançar na chuva quando a chuva vem

Chico César e Marcelo Jeneci

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis v. 32, n. 3, p. 1127-1143, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1127/29922> Acesso em: 30/10/2021.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 05/11/2021.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e os Campos de Experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.6, n.15, 2019.

BALL, Stephen. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, **Comparative Education**, v. 34, n. 2, 119-130, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050069828225?needAccess=true> Acesso em: 01/04/ 2021.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/diretrizes_politicas_locais_e_relacoes_globais_0.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

BALL, Stephen. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar**. Scielo, v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03/03/2020.

BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. FNPE: **Fórum Nacional Popular de Educação**. 2016. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 18/10/2020.

BARBOSA, M.C.S.; CRUZ, S.H.V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. DE M.R. DE. O QUE É BÁSICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL? **Debates em Educação**. [S.L.], v. 8, n. 16, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 10/04/2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo**. In. FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs). **Campos de Experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8 n. 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492> Acesso em: 05/01/2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Suzana Beatriz. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada, **Em aberto**, Brasília, v. 33 n.107, p. 113-126, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558> Acesso em: 03/03/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Maria José. **Guiomard Santos e os novos caminhos da educação acreana**. Secretaria de Educação. Menino Jesus 50 anos. Fundação Elias Mansour, 1999.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/reforming-education-and-changing-schools-case-studies-in-policy-sociology/oclc/644355696>. Acesso em: 20/01/ 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15/04/2019.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 21/04/2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 03/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/fundeb.htm. Acesso em: 20/04/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 010172/2001. Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 14/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.274/2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 15/04/ 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005/2014. Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em: 20/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-ldb/> Acesso em: 20/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf Acesso em: 21/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01/04/ 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 2 Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 20/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf> Acesso em: 04/03/ 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental Coordenação-geral de Educação Infantil. Maio, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 07/03/2020.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 10/02/2022.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola: por uma infância que voa**. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2018.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira BNC e Educação Infantil Quais possibilidades? Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585> Acesso em: 25/02/ 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sérgio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=Ye2amQ0AAAAJ&citation_for_view=Ye2amQ0AAAAJ:WF5omc3nYNoC Acesso em: 14/11/2021.

CASTRO, Cleyde Oliveira. **Gestão Maria Angélica de Castro: apropriação das ideias sobre a escola nova no território federal do Acre (1946/1951)**.2011. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação, **Estudos avançados**, vol. 5 n. 11, São Paulo Jan/Abr. 1991, p.173-191. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601> Acesso em: 10/07/2021.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In. HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ESTADO DO ACRE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CEE/AC nº 64/2016. **Que promove estudos técnicos elucidativos e possibilita ao Conselho Estadual de Educação, aos gestores técnicos e professores dos sistemas de Ensino a compreensão e**

efetivação do Projeto Político Pedagógico das escolas.

ESTADO DO ACRE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 136/2019. **Dispõe sobre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, sua implantação e implementação.** Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1xQpoCB7auOpXyxoqUEIJT6h3cEaC0b-/view>. Acesso em: 08/07/2021.

ESTADO DO ACRE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 259/2019. **Orientações e procedimentos operacionais gerais para a Educação Básica no âmbito dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais do Acre.**

ESTADO DO ACRE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CEE/AC nº 264/2018. **Que fixa normas operacionais para implantação da Base Nacional Comum para Educação Infantil e Ensino Fundamental.**

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs). **Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e Campos de Experiência: notas reflexivas, **Conjectura: Filos. Educ.,** Caxias do Sul, 52 – 72, v. 25, Dossiê, 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In. FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs). **Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Edu. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

FULLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância.** Florianópolis, 2001, 141 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82098> Acesso 05/02/2022.

GASPAROTTO, Geovana Prante; GROSSI, Patrícia Krieger; VIEIRA, Monique Soares. **O**

IDEÁRIO NEOLIBERAL: a submissão das políticas sociais aos interesses econômicos.

2014, Rio Grande do Sul. Disponível em:

https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8153/2/evento_006%20-%20Patr%C3%ADcia%20Krieger%20Grossi.pdf Acesso fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROTTI, Giane Lucélia. **História, Memória e Educação: professoras da infância em Rio Branco-Acre**. Curitiba: CRV, 2019.

GRUZINSKI, Serge. **As quatro partes do mundo: história de uma mundialização**. Trad. de Serge Gruzinski, Cleonice Pães Barreto h/lourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Edusp, 2014.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a "história cultural" no novo milênio. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/BJNxbpzhPKCfRSYFmNHq5hg/?lang=pt> Acesso em: 13/10/2021.

ITÁLIA. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Indicações nacionais para o currículo da infância e o do primeiro ciclo de instrução, set. 2012. Trad. de Flávio Soares Júnior. In. FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

Itália. Reggio Emilia Approach, 2021. <https://www.reggiochildren.it/> Acesso em: 20 jan. 2021. Copyright 2020 © Reggio Children Srl .

Itália. **Regimento das Escolas e Creches para a Infância Instituição da Comuna de Reggio Emilia**, ed. 2, Trad. de Thaís Helena Bonini, 2013. Nerocolore, Reggio Emilia..

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986. 348 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. v. 22, n. 1, 1996.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796> Acesso em: 15/05/2020.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares:** subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02/02/2021.

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

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrkJgnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02/12/2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530 - 1555, out/dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967> Acesso em: 04/02/2020.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/295/ARTIGO_AbordagemCicloPoliticicasContribuicao.pdf?sequence=1 Acesso em: 01/04/ 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n.16, Agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 25/01/2021.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança:** uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MALAGUZZI, Loris. **La educacion infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro/ Rosa Sensat, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Zilma. Moraes Ramos de Oliveira. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais. In. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. de 2010.

PANDINI-SIMINIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set/dez.2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/6799/3422> Acesso em: 25/11/2021.

PENSO, Diana. **O fazer e o saber infantil: das atividades aos campos de experiência ...** Disponível em: <https://www.zeroseiup.eu/il-fare-e-il-sapere-dei-bambini-dalle-attivitaa-campi-di-esperienza/> . Acesso em: 28/07/2021.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

RIO BRANCO. LEI N. 2.965, DE 2 DE JULHO DE 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências**.

RUSSO, Danilo. **Campi di esperienza o campo dell'esperienza? Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p90>. Acesso em: 20/06/ 2021.

SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA, Jane Soares. SOUZA, Rosa Fátima. VALDEMARIM, Vera Teresa. 3.ed. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista Especial ao Portal Anped**. 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-especial-dermeval-saviani-0> Acesso fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. Roteiro, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso Acesso jan. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23 n. 2 (2005): Dossiê - Políticas

públicas e educação no contexto da globalização. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 08/08/2019.

UNIONE EUROPEIA. **Recommandazione del Parlamento Europeo e de consiglio: relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.** (2006/962/CE). Dicembre, 2006. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> Acesso em: 16/10/2021.

SITES CONSULTADOS

BRASIL ESCOLA UOL. **Rio Branco capital do Acre.** 2022. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/rio-branco.htm>. Acesso em: 18/12/2021.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **A Fundação.** 2021. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/a-fundacao/> Acesso em: 30/10/2021

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2020. Rio Branco:** IBGE, 2021. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/rio-branco.html>. Acesso em: 23/11/2021.

INSTITUTO NATURA. **O instituto.** 2021. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/o-instituto/> Acesso em: 30/10/2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos. 2021.** Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 01/03/2021.

ACRE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DO ACRE. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre.** 2021a. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 01/04/2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. **Orientações curriculares da SEE/AC.** 2021b. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/referenciais-curriculares-da-see-barra-ac> Acesso em: 01/04/2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE; CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE. **Etapas do trabalho de reelaboração.** 2018 e 2019a. Disponível em: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/reelaboracao-do-curriculo-do-acre>. Acesso em: 10/01/2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE; CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE. **Consulta pública.** 2018 e 2019b. Disponível em: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/consulta-publica>. Acesso em: 10/01/2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE; CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE. **Estrutura**. 2018 e 2019c. Disponível em: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/estrutura>. Acesso em: 14/01/2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE; CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE. **Percurso Formativo**. 2018 e 2019d. Disponível em: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/c%3%B3pia-forma%3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 14/01/2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE; CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE. **Materiais de consulta**. 2018 e 2019. Disponível em: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/materiais-de-consulta>. Acesso em: 14/01/2021.

BRASIL. Ministério da

Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-infantil#:~:text=Nos%20%C3%BAltimos%20cinco%20anos%2C%20o,em%20creches%20e%20pr%C3%A9%20Descolas.&text=O%20levantamento%20aponta%20que%20o,varia%C3%A7%C3%A3o%20de%204%2C7%25>. Acesso em: 20/01/2022.

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UFAC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa A BNCC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO A PARTIR DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Pesquisadora Responsável: Rafaelli Norberto Grégio

Orientadora: Giane Lucélia Grotti

Nome do participante:

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “**A BNCC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO A PARTIR DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA.**” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Rafaelli Norberto Grégio.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peça que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo analisar o processo que compreendeu a construção do currículo da Educação Infantil como uma política de educação a partir dos Campos de Experiência presentes na BNCC/EI. Assim, para atingir o objetivo proposto, o percurso da pesquisa será mediado pelos seguintes objetivos específicos: Identificar as percepções dos professores sobre a Educação Infantil no contexto da BNCC; Conhecer a concepção de organização curricular dos professores com base nos conceitos de Campos de Experiência; Compreender as implicações das concepções de organização curricular dos sujeitos de pesquisa e o trabalho pedagógico pautado nas experiências e investigações diárias das crianças.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em instrumentos, a saber: entrevistas, direcionadas aos profissionais técnicos educacionais e professores das instituições de Educação Infantil. Investigação configurando uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e análise bibliográfica exploratória. Em virtude do atual momento pandêmico em que o Brasil está inserido, a pesquisa acontecerá de forma virtual, a partir de links enviados aos e-mails dos professores, bem como, os termos de consentimento livre e esclarecido serão assinados pelos atores da pesquisa, escaneados ou fotografados e serão devolvidos via e-mails.

3. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão de princípio educativo e científico, permeando uma análise crítica da construção do currículo para Educação Infantil, acerca dos campos de experiência indicados na Base Nacional Comum Curricular, dentro de uma perspectiva da prática pedagógica dos professores e professoras que atuam na Educação Infantil.

4. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

5. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação.
6. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
7. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Rafaelli Norberto Grégio, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: 99975-7948, e-mail: rafaelligregioac@gmail.com

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Rio Branco, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

