

Base nacional comum curricular: educação infantil e anos iniciais - etapas (IN) complementares da educação básica

Common national curricular base: early childhood education and early years - (IN) complementary stages of basic education

DOI:10.34115/basrv6n1-001

Recebimento dos originais: 13/12/2021

Aceitação para publicação: 12/01/2022

Cláucia Honnef

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM
Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico
Instituição: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM.
Endereço: Avenida Evandro Behr, 4279, casa 108, Bairro Camobi, Santa Maria (RS).
CEP: 97110-800
E-mail: profclaucia@gmail.com

Daliana Löffler

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL
Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico
Instituição: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM
Endereço: Avenida Itaimbé, 664, bloco A, aptp 402, Centro, Santa Maria (RS). CEP:
97050-330
E-mail: dalianaufsm@yahool.com.br

Gabriela da Ros de Araújo

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM
Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico
Instituição: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM
Endereço: Rua Henrique Dias, 172, apto 106, Centro, Santa Maria (RS). CEP: 97010-
220
E-mail: gabrielaufsm@gmail.com

Jucemara Antunes

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM
Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico
Instituição: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM
Endereço: Avenida Presidente Vargas, ---, Bairro Nossa Senhora de Fátima, Santa
Maria (RS). CEP: 97015510
E-mail: jucemaraantunes@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trata de temática da complementariedade entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Vivências nessas etapas da Educação Básicas, bem como inquietações e discussões realizadas no Grupo de Estudos da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo,

a partir de pesquisa documental, incorporam as reflexões desse artigo. Os documentos mobilizadores de reflexão e análise sobre essa temática foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96-, Base Nacional Comum Curricular (2015) e Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024). Entendemos que a complementariedade entre as etapas da Educação infantil e dos Anos iniciais precisa ser problematizada para que se possam voltar olhos, ouvidos e mentes às compreensões e ações que envolvem o currículo, a criança, a infância, o brincar, os quais são elementos que necessitam maior atenção e discussão quando se pensa complementariedade dessas etapas na Educação Básica. Este trabalho objetiva analisar as diferentes compreensões sobre esses elementos na Educação Infantil e Anos Iniciais, considerando estas etapas como complementares e, ainda, considerando o atual momento de diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular. Tendo como base os documentos citados, as análises apontam para o fato de que as diferentes compreensões sobre currículo, criança, infância e brincar na educação Infantil e nos anos Iniciais imprimem conotações diferentes conforme o contexto em que estão inseridas, principalmente em função do dualismo histórico entre corpo e mente, separando a criança que na Educação Infantil aprende através das vivências corporais; do aluno que no Ensino Fundamental tem enfocada na mente, na razão a sua promoção de aprendizagem. Entendemos que para se ter a criança e suas culturas infantis como foco da ação pedagógica nas instituições de ensino, é preciso um processo de reflexão e discussão que abranja concepções e ações tanto de professores quanto de equipes de gestão escolar e equipes de gestão educacional. Por fim, defendemos que, independente da etapa de escolarização, a criança precisa ser reconhecida nas suas diferentes formas de aprender, garantindo o caráter de complementariedade entre Educação Infantil e Anos Iniciais.

Palavras-chave: Currículo Infância. Criança. Brincar. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This article addresses the issue of complementarity between Early Childhood Education and the Early Years. Experiences in these stages of Basic Education, as well as concerns and discussions held in the Study Group of the Unity of Early Childhood Education Ipê Amarelo, based on documentary research, incorporate the reflections of this article. The mobilizing documents for reflection and analysis on this theme were the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009), the Law of Directives and Bases for National Education - Law 9.394/96-, the National Common Curricular Base (2015), and the National Education Plan (PNE 2014 - 2024). We understand that the complementarity between the stages of Early Childhood Education and the Early Years needs to be problematized so that we can turn our eyes, ears, and minds to the understandings and actions that involve the curriculum, the child, childhood, and play, which are elements that need more attention and discussion when considering the complementarity of these stages in Basic Education. This paper aims to analyze the different understandings about these elements in Early Childhood Education and the Early Years, considering these stages as complementary and, also, considering the current moment of dialogue about the Common National Curricular Base. Based on the documents mentioned above, the analyses point to the fact that the different understandings about curriculum, child, childhood, and playing in Early Childhood Education and in the Early Childhood years imprint different connotations according to the context in which they are inserted, mainly due to the historical dualism between body and mind, separating the child who, in Early Childhood Education, learns through body experiences from the student who, in Elementary School, has his learning promotion

focused on the mind and on reason. We understand that in order to have the child and its childhood cultures as the focus of pedagogical action in educational institutions, a process of reflection and discussion is needed that encompasses conceptions and actions of both teachers and school management and educational management teams. Finally, we defend that, regardless the stage of schooling, the child needs to be recognized in its different ways of learning, ensuring the complementary character between Early Childhood Education and the Early Years.

Keywords: Curriculum. Infancy. Child. Play. Common National Curricular Base.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de algumas reflexões realizadas no grupo de estudos da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, a partir de vivências das docentes que atuam nesta instituição, que já tiveram também experiências profissionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e estudos de documentos orientadores das práticas educacionais nessas etapas da Educação Básica. Estas reflexões se materializam neste artigo, que objetiva analisar as diferentes compreensões sobre currículo, criança, infância e o brincar na Educação Infantil e Anos Iniciais, considerando o atual momento de diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas da Educação Básica.

Vivências adquiridas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais mobilizaram algumas inquietações referentes a estas etapas como efetivamente complementares. Esse tema entendemos que precisa de reflexões, precisa ser problematizado para que se possa voltar o olhar a alguns elementos, como os acima mencionados, que necessitam maior atenção e discussão quando se pensa essas etapas complementares na Educação Básica.

Entendemos o currículo como o resultado de uma construção social que produz identidades e subjetividades e é fruto de conflitos entre diferentes tradições e concepções sociais (Goodson, 2010). O currículo, segundo o autor, “[...] não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (2010, p.8). Isso se percebe, por exemplo, em propostas pedagógicas descontextualizadas das realidades das crianças e seus familiares, construídas a partir de orientações legais que desconsideram as diferenças culturais de cada estado ou município na organização do trabalho com as crianças.

Além de uma falta de articulação entre o currículo prescritivo e o currículo real (GOODSON, 2010), ou seja, entre o ideal descrito nos currículos e o real das instituições de ensino, muitas vezes não há uma reflexão acerca da funcionalidade do que a escola está propondo, isto é, do papel que os conhecimentos considerados válidos exercem ou

exercerão na vida da criança. Não há um pensar sobre o porquê e para que é importante que a criança saiba ou vivencie isso ou aquilo, embora ao elaborar propostas curriculares, entendemos como essencial buscar atender a essas demandas, pois elas darão base à ação pedagógica, possibilitando maiores chances de conseguir oferecer situações que os motivem as crianças a aprender.

No que tange ao currículo para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, compreendemos que é preciso considerar o grupo de crianças como um todo, observando a fase da vida que elas vivem, a realidade de suas famílias, as interações que estabelecem com seus grupos e, a partir disso, estabelecer uma intencionalidade curricular e institucional, que deve estar expressa no documento orientador da escola, o Projeto Político Pedagógico, para que os professores possam se apropriar dele e o legitimarem em sua ação.

Embora essas duas etapas da Educação Básica sejam complementares para as crianças, verificamos um distanciamento entre os currículos reais e as práticas pedagógicas entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Enquanto a Educação Infantil valoriza experiências de aprendizagem a partir das brincadeiras, interações e explorações, os Anos Iniciais orientam suas práticas a partir de listas de conteúdos curriculares, geralmente expostos de forma desconexa, mobilizando nas crianças mais a execução do que a reflexão, discussão, pesquisa, descoberta dos saberes.

2 METODOLOGIA

A materialização do artigo aqui apresentado se utiliza da pesquisa documental, uma metodologia consideravelmente utilizada na área da educação e em outros campos das ciências sociais e humanas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Conforme Cellard (2008), documentos escritos são fundamentais para quem pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas, pois permitem uma análise do desenvolvimento, do amadurecimento ou do progresso de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros elementos, que podem ser importantes dados de pesquisas.

Para pensar a complementariedade entre Educação Infantil e Anos Iniciais, tivemos como documentos mobilizadores de reflexão e análise as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96-, Base Nacional Comum Curricular (2015) e Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024).

Sendo assim, a seguir apresentamos nossas análises interligadas ao referencial teórico estudado, que também embasou as problematizações, impressões e considerações que compartilhamos por meio deste artigo.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ETAPAS [IN] COMPLEMENTARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir dos estudos no grupo e também das nossas experiências pedagógicas, observamos que a prática docente é permeada por uma compreensão de criança, de infância (OSTETTO, 2000). Todas as propostas organizadas pelos professores partem dessa ideia de criança e infância e, por isso, existem diversas práticas pedagógicas na Educação Infantil, as quais podem ser identificadas a partir do que é proposto nos planejamentos pedagógicos, nos quais é possível perceber diferentes concepções sobre os aspectos acima mencionados¹.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), documento de caráter mandatário que orienta as práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica, referem-se ao currículo como um conjunto de práticas que devem articular os saberes e experiências das crianças com os conhecimentos, para promover o desenvolvimento integral destas. As propostas pedagógicas - segundo o documento acima mencionado, referência na Educação Infantil - devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo, à criança, acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com outras crianças, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras.

A Lei 9.394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assegura a todas as crianças o direito a Educação Infantil, reiterando o fato de que a criança é um sujeito social e de direitos. Condição esta legitimada pelas DCNEIs em seu Art. 4º:

¹Ver em OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamentos na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In. OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papyrus, 2000. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf>.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1)

A Educação Infantil, que tem em seu histórico um cunho bastante assistencialista, com as DCNEI's e a LDB, passa a ser a primeira etapa da Educação Básica e um direito da criança. Ela de tábula rasa², mera receptora de conhecimentos, passa a ser produtora do que Barbosa (2009) traz como culturas infantis - aquelas originadas das ações e interações das crianças - e ainda constrói-se o conceito de infância como categoria geracional.

Crescem também os estudos voltados à educação das crianças, bem como as orientações voltadas a educação do público infantil. Dentre essas, se abordará aqui algumas que, pensa-se, também são importantes para os Anos Iniciais, mas estão um pouco “apagadas” ou encobertas nessa etapa da Educação Básica.

Ter a criança como foco ao pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil é essencial. Essa orientação consta nas DCNEIs, entretanto, nessa etapa da Educação Básica, como não há uma exigência de domínio de conteúdos escolares socialmente estabelecidos - mas há construção de conhecimentos, científicos ou não, a partir do que as crianças sabem, do que as professoras lhe proporcionam e, a partir disso, da compreensão que as crianças constroem- parece que há maior liberdade do que nos Anos Iniciais em olhar, ouvir, considerar a criança ao pensar o trabalho pedagógico.

Nos Anos Iniciais, muitas vezes, a preocupação com os conteúdos escolares "atropela", encobre o olhar do professor sobre a criança. Entende-se que isso acontece devido ao enraizamento muito forte das práticas tradicionais na educação. Práticas baseadas em uma filosofia dualista, que concebe o mundo da emoção e da razão e, segundo Cunha (2012) citando Platão, a educação das escolas deveriam primar pela segunda deixando de lado a primeira.

Nesse sentido, ressaltamos que, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, a criança precisa ser considerada e valorizada como ser histórico, pois, se sua

² Concepção baseada nas ideias de John Locke, que regeu por um período de tempo considerável as ações nas instituições destinadas a educação das crianças pequenas, conforme se pode verificar em MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, Antônio et al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

prática supõe um saber, um conhecer e, conhecer é interferir na realidade, a criança é um sujeito da história, um sujeito capaz de transformar-se e transformar. Conforme Kramer (2006, p. 810)

Embora Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. [...] Além disso, temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. (grifo da autora)

A cultura é um processo de relações, interações, transformações que cada criança vivencia e produz, principalmente pela brincadeira, em todo espaço que ocupa.

Na Educação Infantil, a organização do tempo e do espaço é concebida como um elemento importante do cotidiano infantil, pois pode oportunizar as crianças diferentes momentos e formas de interação com outras crianças, com adultos, com o espaço, os objetos, etc. O trabalho pedagógico, segundo Barbosa e Horn (2008), precisa se ocupar do tempo e do espaço como colaboradores para mobilizar a descoberta, a exploração das linguagens produzidas pela sociedade, proporcionando à criança a produção de suas culturas infantis a partir de interpretações, recriações que fazem parte das práticas culturalmente instituídas na sociedade.

Pelo apontado acima, na Educação Infantil o acolhimento, a preparação do espaço e percepção do tempo para tal é essencial. A forma como o espaço está posto pode motivar a criança a permanecer ali, instigá-la a descobrir a partir daquela disposição de mobiliários, de brinquedos e de materiais oferecidos.

Essa preocupação com os tempos e espaços existente na Educação Infantil, parece que se perde nos Anos Iniciais. Acreditamos que a preocupação com o tempo e o espaço nessa etapa da Educação Básica por vezes exista, mas dificilmente esses elementos são discutidos ou considerados quando se pensa o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais, pois nessa etapa as crianças

[...] tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas 'as suas cabeças', isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. (BARBOSA, 2009, p. 26).

As palavras da autora reiteram a reflexão deste trabalho sobre o forte enraizamento do pensamento tradicional ainda hoje na educação, uma vez que a organização de tempo e do espaço nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um aspecto não percebido como

prioridade, perpetuando, por exemplo, a organização das carteiras enfileiradas, as quais mais minimizam do que as propiciam as oportunidades de interação.

No que tange ao tempo, delimitaremos a discussão neste momento apenas ao tempo do brincar nos dois níveis de ensino aqui discutidos. Na Educação Infantil, a brincadeira é eixo norteador das práticas pedagógicas, justamente porque ela é entendida como a cultura da infância, é “[...] uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive.” (BRASIL, 2012, p. 11).

Nos Anos Iniciais entendemos que o brincar, a brincadeira não é menos importante. A partir dela, de uma orientação definida de seu objetivo e exposição dessa finalidade às crianças, a brincadeira se torna uma das formas possíveis de promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Entretanto, geralmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebemos que o tempo, bem como o lugar do brincar, é bastante restrito as aulas de Educação Física, ao recreio e ao momento da Informática, quando ele é proporcionado nas escolas.

Conforme Barbosa (2009, p 28)

Quando se propõe que os estabelecimentos de Educação Infantil sejam espaços para a produção de culturas infantis, de processos de construção de conhecimentos em situações de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura, o modelo convencional de escola, historicamente estabelecido e vigente em grande parte das práticas escolares, dificulta a construção de uma nova dimensão educacional.

O apontado pela autora, bem como as intervenções e observações no contexto escolar e reflexões no grupo de estudos nos levaram ao entendimento de que o distanciamento que se pode perceber entre as práticas valorizadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais - que envolvem a organização do tempo e do espaço, advindos de uma concepção curricular presente no Projeto Pedagógico da escola - é reflexo do enraizamento das práticas tradicionais. Junto consigo elas trazem uma concepção de criança como um sujeito a ser moldado e de infância como o momento ideal para tal. Em muitas creches e pré-escolas também se percebe tal concepção, mas parece que nessa etapa a cobrança de se alcançar a moldura perfeita é menor do que nos Anos Iniciais, visto que na primeira se inicia o trabalho, mas na segunda é preciso, a qualquer custo, alcançar a moldura pretendida.

Acreditamos que as possibilidades de flexibilização em uma pretensão de “moldura” ou não de sujeito está ligada a concepção e ação curricular adotada pelo

professor, mas também as intenções e entendimentos que a gestão educacional e escolar imprimem sobre e ao trabalho do professor. Segundo Barbosa (2009), o currículo deve ser apenas narrado, pois ele se materializa através das ações no cotidiano das instituições de ensino, as quais se deparam com o inesperado, impossibilitando, assim, um currículo enfaticamente determinado. Geralmente é esta flexibilização que permite a criança a oportunidade de ser construtora do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, do seu próprio molde.

A participação, a abertura dada ao educando para expressar suas opiniões, interpretações, colaborar no planejamento de atividades e na tomada de decisões na sala de aula, na escola, é, para nós, a principal forma de permitir e estimular a criança a realizar suas próprias construções.

Além disso, de acordo com Barbosa (2009, p.62)

As práticas educativas que consideram a participação – nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico.

Essas outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico que a participação das crianças pode fazer emergir, podem ser potencializadas nos Anos Iniciais da Educação Básica. O resgate do infantil, ou seja, o resgate de práticas que se utilizem da imaginação, da brincadeira e das interações para a construção de conhecimentos sobre os conteúdos escolares são maneiras de aproximação do que as crianças vivenciam na Educação Infantil e podem ser um ponto de articulação entre as duas etapas discutidas nesse texto.

Corsino (2009), citada na introdução deste trabalho, afirma que o currículo é realizado pelo professor, transmitindo e produzindo cultura. Então, é a partir do trabalho pedagógico do professor que o currículo irá se materializar e sendo assim, cabe ao docente, tanto da Educação Infantil como dos Anos Iniciais, optar sobre quais ações e concepções quer balizar e desenvolver suas práticas para alcançar o que lhe cabe enquanto profissional, ou seja, a mobilização e mediação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Cabe ressaltar que nos Anos Iniciais há por vezes um sentimento de “sufocamento” dos professores em função de deliberações dos órgãos governamentais e instituições exógenas ao contexto escolar, entre elas destaca-se o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “[...] criado para orientar o direcionamento de verbas da educação” (CARVALHO, 2010, p. 61), ou seja, de acordo com a pontuação no alcance das metas pela escola, o valor das finanças para a instituição pode mudar positiva ou negativamente.

Essas determinações que aliam avaliação de conhecimento dos educandos a direcionamento de verbas financeiras às escolas, pelo que temos percebido, contribuem para uma invisibilidade da criança, do brincar, das culturas infantis nos Anos Iniciais, em detrimento dos conteúdos curriculares, do cognitivo, da razão, assim, colabora para o distanciamento entre Educação Infantil e Anos Iniciais.

Conforme Krammer (2006, p. 811)

[...] 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 atendidas 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 como crianças e não só como alunos.

Como se pode observar, são muitos os fatores que interferem no distanciamento entre Educação Infantil e Anos Iniciais, no trabalho pedagógico desenvolvidos em cada um desses níveis da Educação Básica, sendo as crianças os sujeitos mais prejudicados com essa situação.

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ESTRATÉGIA PARA [DES] ARTICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS?

No contexto atual, o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Básica (BRASIL, 2015), está sendo amplamente discutido e analisado. A elaboração da BNCC objetiva orientar a organização do currículo da Educação Básica, considerando todas as etapas de ensino já sinalizadas na LDB, deliberando que

Art. 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, 1996)

A mesma determinação é ratificada na Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) e ao fixar as diretrizes, entre elas, a universalização do atendimento escolar, estabelece como meta

para a Educação Infantil a universalização do atendimento na pré-escola até 2016 para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliação da oferta de educação infantil em creches. Traz um conjunto de estratégias, das quais destacamos a Estratégia 1.9, que traz a pesquisa com o objetivo de:

Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a **elaboração de currículos e propostas pedagógicas** que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. (BRASIL, 2014, grifos nossos)

Posteriormente, a Estratégia 1.13 - Padrões nacionais de qualidade, que tenciona:

Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos **que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte**, visando ao ingresso do aluno de 6 anos de idade no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2014, grifos nossos)

Nesse sentido, a BNCC tenciona cumprir as metas estabelecidas para a Educação Básica no conjunto das estratégias do PNE (2014 - 2024), sinalizar os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças e adolescentes, no decorrer da Educação Básica, estabelecendo um componente nacional comum dos currículos.

As autoras Finco, Barbosa e Faria (2015) desafiam a pensar em uma BNCC que articule todas as etapas e os níveis da Educação Básica, rompendo com a fragmentação imposta pelos modelos tradicionais de ensino. Para elas, isso é possível a partir de uma abordagem que considere e valorize as vozes das crianças e que traga para o trabalho pedagógico a dimensão da imaginação, do encantamento, da surpresa e de outras dimensões que a escola tradicional não considera importante para a aprendizagem das crianças. Sendo assim, precisamos

[...] de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias. Nesta perspectiva, cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes. (FINCO, BARBOSA e FÁRIA, 2015, p. 10)

Para isso, a BNCC propõe os campos de experiências como possibilidades de incluir no currículo da Educação Infantil as práticas sociais, culturais e as linguagens que a integram, como forma de apropriação do conhecimento de mundo pelas crianças.

De acordo com a BNCC, os campos de experiência são intitulados da seguinte forma: “o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Em cada um dos campos de experiências, são elencados seis objetivos de aprendizagem. Na BNCC é afirmado que

As diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir, na unidade de Educação Infantil (...), não ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, mas são promovidas por um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Daí a proposta do arranjo curricular para a Educação Infantil na BNC se dar em Campos de Experiências, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam. (BRASIL, 2015, p. 20)

No que se refere ao Ensino Fundamental, o PNE traz como "Meta 2 - Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE" (BRASIL, 2014). No conjunto de estratégias propostas para alcançar tal objetivo, apresenta a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental,

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, grifos nossos)

Além de expressa a intencionalidade de um currículo comum nas metas específicas para a Educação Infantil e Anos Iniciais, o PNE traz a meta "7 - Aprendizado adequado na idade certa. Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB". (BRASIL, 2014). Em seu conjunto de estratégia, delibera como uma das primeiras:

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, grifos nossos)

Nesse sentido, observamos que a elaboração da BNCC está articulada com as metas e estratégias definidas no PNE para a Educação Básica. Sendo que, a proposição inicial para o Ensino Fundamental apresenta quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Linguagens, nas áreas da Matemática das Ciências da

Natureza e Humanas. Esses elementos complementam os campos de experiência da Educação Infantil?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão aqui apresentada, podemos afirmar que o distanciamento entre a criança da Educação Infantil e a que frequenta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental está calcado principalmente na compreensão de currículo e, conseqüentemente, no entendimento sobre o ato de brincar.

O currículo geralmente é compreendido, na Educação Infantil, como tendo foco na criança e no brincar, mas como ele é efetivado depende da compreensão de criança e infância em cada instituição. Nos Anos Iniciais é bastante presente o entendimento de currículo como o documento orientador em que constam os conteúdos que o aluno deve saber ao final do ano letivo.

A partir desses entendimentos que predominam em muitas instituições, podemos dizer que o brincar, visto como elemento motivador da aprendizagem e do desenvolvimento é uma proposta ainda recente nas realidades escolares se comparado ao período que o dualismo entre razão e emoção, corpo e mente, brincar e aprender, imperou nos contextos educacionais e, se comparado ao pouco tempo em que a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos na educação brasileira.

Desse modo, para se ter a criança e suas culturas infantis como foco da ação pedagógica nas instituições de ensino, entendemos que é preciso um processo de reflexão e discussão, que tenha o empenho de toda comunidade escolar e abranja concepções e ações tanto de professores quanto de equipes gestoras escolares e equipes gestoras educacionais.

Tencionamos o papel dos professores e também as condições de trabalho destes como essenciais porque eles se constituem, enquanto corpo docente, gestores na/da realidade escolar e, como tal, mesmo com as restrições de tempo e espaço que possuem nas instituições, precisam se organizar para propor alternativas e se unificar em busca de superação dos desafios, das dificuldades do seu trabalho pedagógico, seja reivindicando melhores condições de trabalho, seja galgando espaços coletivos de discussão acerca do fazer pedagógico nas próprias escolas. Isso, no entanto, não minimiza a importância e influência que a gestão educacional e a gestão escolar imprimem ao fazer do professor.

Desse modo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais esperamos que o tempo necessário para se ter como foco a criança - e tudo que a envolve - como elo entre essas

duas etapas da Educação Básica, colabore para que os setores de gestão da educação, os professores e as equipes educacionais das escolas discutam e analisem suas práticas, suas concepções acerca da criança e do estudado neste trabalho, a fim de se alcançar uma educação de qualidade, tão almejada e referida mundial e nacionalmente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília: UFRGS/SEB/MEC 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação o?** (Col. Primeiros Passos) Rio de Janeiro. Brasiliense. 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 12 de março. 2016

_____. **Brincadeiras e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**: manual de orientações pedagógicas- módulo 1. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CABRAL, Arlinda. A construção da escola democrática. Uma reflexão com base em Jacques Delors et al., Licínio Lima e Jaume Carbonell Sebarroja. **Revista Lusófona de Educação**, 2007.

CARVALHO, Rosita. E. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CORSINO, Patrícia. A abordagem das diferentes áreas do conhecimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Salto para o futuro: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasília, nº12, set 2009.

FERREIRA, Liliana. S. Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico? In: **Revista Educación y Educadores**, Vol. 12, Núm. 2, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOODSON, Ivor, F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta, revisão de tradução de Hamilton Frenacischetti, apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KRAMER, Sônia. **As Crianças de 0 a 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 809

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamentos na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In. OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papyrus, 2000.