

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TRAMAS E ENREDOS PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA**

---

Ligia Maria Leão de Aquino (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ)

– ligiaaquino@yahoo.com.br

Flávia Maria de Menezes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

UER/EBTT do Colégio Pedro II campus São Cristóvão I) –

flaviamarca37@yahoo.com.br

### **RESUMO:**

O artigo é resultante de uma leitura e reflexão da segunda versão preliminar do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2016 pelo Ministério da Educação – MEC. O propósito deste texto é provocar pensamentos e questionamentos numa perspectiva de contribuir para o debate que se estabelece em torno do referido documento e seus impactos no contexto da educação infantil brasileira, especialmente no tocante às narrativas instituídas (e instituintes) para tratar dos temas infância, experiência, educação infantil e currículo. Conclui-se questionando a necessidade e pertinência de uma base curricular nacional.

**Palavras-chave:** Infância. Experiência. Currículo.

### **NATIONAL CURRICULUM BASE: STORYLINES AND PLOTS FOR BRAZILIAN CHILDREN**

### **ABSTRACT:**

This article is the result of the reading and reflection of the second preliminary version of the National Curriculum Base (Base Nacional Curricular Comum – BNCC), published in 2016 by the Ministry of Education – MEC. It seeks to stimulate thinking and questioning from a perspective of contributing to the debate around said document and its impacts in the context of Brazilian early childhood education, particularly with regard to the narratives established (and being established) in the document to address topics as childhood, experience, early childhood education and curriculum. We conclude by questioning the need and relevance of a national curriculum base.

**Key-words:** Childhood. Experience. Curriculum.

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2016v8n16p30

## 1 INTRODUÇÃO

A pedagogia proletária demonstra a sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância (Walter Benjamin)

O propósito deste artigo é trazer pensamentos e questionamentos para contribuir no debate sobre os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da educação infantil, entendendo que tal documento se propõe intervir de forma estruturante nas narrativas que se desdobram em propostas curriculares pelas quais as crianças, a infância e os educadores se atravessam no contexto das creches e pré-escolas brasileiras.

Algumas considerações sobre o documento e a forma como foi organizado são importantes para fundamentar o debate aqui proposto.

As pretensões da BNCC são para além de um documento normativo e orientador na elaboração das propostas educacionais, em todas as escolas de educação básica no Brasil, já que o objetivo maior deste documento é mediar a articulação entre o ordenamento legal vigente para a educação nacional<sup>1</sup> com um conjunto de políticas nacionais articuladas em torno de quatro dimensões que, segundo o referido documento, implicam a sustentação da qualidade social da educação básica: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Infraestrutura Escolar e Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Tais políticas devem articular-se com as políticas e ações elaboradas pelas instâncias federais, estaduais e municipais, compondo o Sistema Nacional de Educação (SNE), entendido neste contexto como “um conjunto unificado que articula todas as dimensões da educação, no intuito de promover equidade, com qualidade, para toda a população do país” (BRASIL, 2016, p. 28)<sup>2</sup>.

Pelo panorama traçado até então, a versão preliminar da BNCC se apresenta com função mediadora entre o projeto de nação idealizado pelo Estado e os caminhos pelos quais o Estado entende poder garantir a

<sup>1</sup> Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9394/96), as políticas curriculares nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, incluindo neste contexto as diretrizes que regulamentam as diferentes etapas e modalidades da educação.

<sup>2</sup> Base Nacional Comum Curricular – Proposta Preliminar, 2ª versão, abril de 2016.

consolidação desse ideário de formação humana, que são o ordenamento legal e as políticas públicas. Nesse sentido, parece transparecer que a ideia de um documento referencial para a elaboração de currículos nas escolas de educação básica não terão outro sentido que não seja o de estabelecer fixações pelas quais o documento se encarregará, por si só, de garantir tal projeto de nação, implicando, para as escolas e seus educadores, um modelo de homens e mulheres que melhor representem este projeto de nação, assim como as experiências, os atravessamentos e as tessituras que melhor traduzam os sentidos de nação, de sociedade, de cidadania, de protagonismo e de participação que percorrem os vieses pelos quais estão arrematados os princípios, os conhecimentos, os saberes e os valores expressos na BNCC.

Essa pretensão se traduz no entendimento, pela comunidade de educadores da escola básica, do que são conceitos referenciais e de que forma tais conceitos precisam perpassar as práticas curriculares para que possam promover experiências de aprendizagem que efetivem os objetivos expressos na BNCC.

Aprendizagem e desenvolvimento, entendidos como direitos, assim como o cuidar e o educar, entendidos como referenciais, e a própria ideia de experiência, são os tais conceitos referenciais pelos quais os discursos expressos no documento vão enunciando para as escolas “proposições balizadoras” para a construção de objetivos, seleção de conteúdos, conhecimentos e valores, organização de projetos de trabalho e práticas avaliativas promotoras de “oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2016, p.34).

Entretanto, a BNCC traz algumas armadilhas em seus discursos que podem acalorar o debate aqui proposto neste momento. As ideias de aprendizagem e desenvolvimento quando entendidas como constitutivas dos objetivos educacionais são fixadas pelos pensamentos que permeiam as bases filosóficas e teóricas pelas quais a BNCC se fundamenta. Nesse contexto, tomamos o conceito de “objetivos de aprendizagem” expressos no Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO<sup>3</sup>, assim como os conceitos de

---

<sup>3</sup> Vide nota de rodapé da página 26 da versão preliminar 2 da BNCC.

aprendizagem e desenvolvimento entendidos como “processos contínuos que se referem às mudanças que se dão ao longo da vida” (idem, p. 34). Para López, um conceito expreso é apenas um “recorte da realidade que a reduz e a estabiliza, tornando-a compreensível e governável”,

Os conceitos têm vida própria; são a matriz a partir da qual extraímos da realidade, que é múltipla, caótica e ambígua, uma série de traços a partir dos quais podemos capturá-la e fazê-la funcionar num mundo cultural determinado. Desse modo, o conceito expressa uma realidade complexa, sendo esse conceito sempre menos que a realidade expressa (LÓPEZ, 2008, p. 22).

Assim, um conceito expreso vai, de certa forma, representar uma seleção da realidade e, conseqüentemente, uma tentativa de intervenção nesta realidade, já que, a partir dele, são elaboradas traduções e interpretações desta realidade, deixando de fora a pluralidade e a ambigüidade que constitui o real (idem). Nessa perspectiva, aprendizagem, desenvolvimento, cuidado e educação ganham vida própria na BNCC, pois como conceitos inerentes aos objetivos educacionais estão carregados de fixações e afirmam muito mais os seus “pressupostos” do que propriamente as singularidades das/os estudantes, ou melhor dizendo, os sentidos singulares e peculiares que cada menina e cada menino, cada jovem e cada adulto imprimem em suas experiências de aprendizagem e em suas reais condições de desenvolvimento, e que deveriam, de fato, ser constitutivos dos objetivos educacionais.

Ao estabelecer objetivos educacionais e traduzi-los como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as intenções expressas na BNCC para a educação das crianças, adolescentes e jovens brasileiros deslocam o foco da ação pedagógica do contexto da experiência para centrá-lo no contexto da mudança, e, neste percurso, deslocam o foco dos sujeitos para colocar na centralidade das propostas educacionais e das práticas dos educadores os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os componentes curriculares, os conhecimentos, conteúdos e valores que expressam o projeto de nação explícito (e implícito) no documento, objetivando uma educação que prepara sujeitos para a vida e para a cidadania pré-estabelecidas em detrimento da educação que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta.

O que temos que nos perguntar é: que lugar deve ocupar uma base curricular nacional nos currículos das inúmeras escolas brasileiras de educação básica? Ou uma base curricular nacional deve balizar as traduções que os sujeitos escolares fazem de suas experiências no cotidiano das escolas? Porque é possível considerar, nas leituras das entrelinhas, que a BNCC carrega em suas narrativas a pretensa intenção de fixar um lugar de destaque tanto no cotidiano das escolas quanto nos saberes e fazeres dos seus educadores, deixando escapar os desejos, os sentidos, os ideais e as necessidades que fundamentam as experiências dos/as estudantes, colocando em segundo plano suas reais aspirações de cidadania.

## **2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA BNCC**

No que tange à educação institucional das crianças pequenas na ótica da BNCC, que é o objetivo do debate proposto neste artigo, o documento reconhece que tem um grande desafio ao definir uma base nacional curricular comum para balizar as experiências de infância nas creches e pré-escolas brasileiras. Em seu texto, admite que parte deste desafio já foi enfrentado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, uma vez que tais diretrizes definem “concepções de criança e de infância, instituições de Educação Infantil, proposta pedagógica e currículo e estabelecem a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2016, p. 54). Uma das justificativas para a inserção da Educação Infantil na BNCC, colocadas no documento, é a possibilidade de uma articulação mais efetiva com as demais etapas da educação básica.

Analisando o discurso que o documento elabora para tratar a educação da criança pequena em instituições, cabe, neste momento, rever outras publicações do Ministério da Educação (MEC) voltadas para a educação infantil, decorrentes do processo de inserção desta etapa da educação das crianças como primeira etapa da Educação Básica, tomando como referência as publicações relativas à questão curricular após a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN).

No período entre 1994 e 1996, a Coordenadoria Geral de Educação Infantil publicou um conjunto de materiais, conhecidos pelos meios educacionais e acadêmico como “cadernos” ou “carinhas”. Tais cadernos tinham por objetivo debater a “inserção das crianças em um projeto de educação que as contempla [contemplasse] em sua diversidade sociocultural e racial” (PALLARES & MARTINEZ, 1999, p. 6). Na capa destes cadernos, havia o desenho de vários “rostinhos” de crianças rindo, representando diferentes características raciais e étnicas. Tais publicações traziam assuntos diversos, entre propostas e projetos, questões referentes às políticas públicas para a criança pequena, a disseminação da produção acadêmica das universidades, dos grupos de pesquisa, dos fóruns, seminários e congressos, entre outras questões que contribuíssem não somente para o cotidiano das instituições, como também para a elaboração de políticas públicas nas diferentes instâncias da educação brasileira<sup>4</sup>.

A grande questão que fundamentava os debates e as publicações relativas à educação das crianças pequenas no período, segundo Palhares e Martinez (1999), era buscar caminhos e soluções para a superação da dicotomia entre educação/assistência, contribuindo para a construção de um trabalho pedagógico que promovesse educação em sua integralidade (idem). Os “Critérios para Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais da Criança”, de 1995 (BRASIL, 1995; 2009), elaborados por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, foi uma das publicações encomendadas pelo MEC que se destacou neste período. O “caderno azul”, como foi chamado, tinha como propósito apoiar redes e unidades de educação infantil na elaboração das propostas pedagógicas para o atendimento em creches e pré-escolas brasileiras. Em articulação com os direitos fundamentais das crianças e da infância, estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), os pressupostos legais para a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil, estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na atual LDB, o “caderno azul” abordou questões fundamentais para a infância

---

<sup>4</sup> Os títulos das Carinhas foram: Política de Educação Infantil (BRASIL, 1993); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (BRASIL, 1996); Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998a).

nas instituições, com ênfase na questão do cuidar e educar como ações indissociáveis e as funções sócio-política e pedagógica da educação infantil, considerando a “qualidade deteriorada” em que grande parte das crianças era atendida nas instituições de educação infantil, nas diversas regiões do Brasil.

Ao abordar a importância da inserção desta etapa da educação básica em uma proposta de base curricular comum para todas as escolas, a BNCC faz referência à necessidade do rompimento com outras formas de atendimento da criança pequena em instituições que não compreendem o cuidar e o educar como práticas indissociáveis e integradoras no que tange às necessidades de aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças nessa faixa etária:

Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a (BRASIL, 2016, p. 54).

A preocupação com o direito à educação infantil, a consideração com as dimensões social, política e pedagógica que devem permear todo o trabalho educacional em todas as etapas e modalidades da educação, incluindo as crianças pequenas, suas famílias e seus contextos de vida, não é um privilégio da BNCC, já que tais temas e questões são enredo das discussões e lutas pela infância brasileira em diversos momentos de sua história e em diversos contextos sociais. Entretanto, este artigo não comportaria um debate tão complexo, e, por agora, importa tratar outras publicações concernentes à perspectiva curricular para as instituições de educação infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998 (BRASIL, 1998b), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologadas em 1999, e revisadas em 2009, para compor as modificações estabelecidas na e pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (Brasil, 2009), que instituiu a educação básica obrigatória a partir dos 4 anos de idade na pré-escola.

No que tange aos RCNEI, este documento foi elaborado pelo MEC em colaboração com especialistas da infância nacionais e internacionais, cujo

objetivo era subsidiar as redes e instituições de educação infantil na elaboração das propostas pedagógicas, com vistas à melhoria da qualidade no atendimento institucional da criança pequena. Segundo Palhares e Martinez (1999), tais referenciais desviaram, em parte, os caminhos propostos pelas “carinhas” na busca pelo incentivo e promoção de estratégias que pudessem contribuir na qualidade da oferta da educação infantil, uma vez que as “carinhas” enfatizavam em seus textos o respeito às diferenciações nas formas de atendimento, assim como as peculiaridades regionais e locais existentes no Brasil, conferindo, desta forma, maior autonomia às redes e escolas. Entretanto, para as autoras, os RCNEI representaram “uma importante iniciativa do MEC”:

[...] o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação: elaborado por especialistas de renome nacional e internacional; incorporando propostas nacionais e de outros países; e ainda oferecendo ideias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil (PALHARES & MARTINEZ, 1999, p.8).

Os RCNEI apesar de representarem uma “importante iniciativa do MEC”, não somente na visão destas autoras, mas em muitos debates que se seguiram a partir da publicação deste material, deixaram lacunas que comprometeram o projeto de fortalecimento da infância brasileira defendido pelo MEC, provocando um tensionamento no campo das políticas públicas para a educação infantil. Colocar em prática as orientações pressupostas nos RCNEI exigia um profissional

[...] altamente qualificado, capaz de não só analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual, e ainda famílias com condições de participação dentro da creche [...] (idem, p. 9).

Essa situação, à época, estava distante da realidade da maioria das instituições brasileiras, o que demandava para o poder público um investimento na formação do educador, assim como nas condições físicas e materiais das escolas.



Outra lacuna deixada pelos RCNEI foi com relação às crianças de 0 a 3 anos que, segundo Palhares e Martinez, o documento não contemplava questões fundamentais para as quais se tem “um vasto conhecimento do desenvolvimento infantil, mas pouco conhecimento sistematizado sobre a educação de crianças pequenas em creches” (PALHARES E MARTINEZ, 1999, p. 14). Ainda com relação a essa faixa etária, o modelo de criança e infância refletido nas narrativas do documento não representava, como deveria, as crianças da classe popular, suas rotinas e as diversas culturas de cuidado e educação existentes no vasto território nacional. Para as referidas autoras,

[...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos pertinentes quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para a criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados (Idem, p. 10).

Por fim, Aquino e Vasconcellos (2011) trazem a crítica ao RCNEI de que este documento, embora fosse denominado de “referencial”, de fato se constituía uma proposição de currículo nacional uma vez que sua estrutura e organização apresentavam os elementos definidores de um currículo: objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Outro aspecto criticado pelas autoras se dá pelo processo de apagamento das diferenças presentes nas múltiplas realidades da educação brasileira.

Ao adotar um modelo de currículo, direciona-se para a definição de um currículo nacional, o que termina por negar a liberdade de expressão, organização e autonomia dos sistemas de ensino e de seus professores. Além disso, um currículo nacional, e não currículos, como aparece expresso na LDB/96, artigo 26, silencia as vozes, particularmente aquelas que expressam e denunciam as desigualdades sociais (idem, p. 182).

No que diz respeito às peculiaridades de cada faixa etária na educação infantil, cabe colocar que o documento da BNCC afirma-se como uma proposta inovadora nesse aspecto, uma vez que organiza campos de experiência, direitos e objetivos de aprendizagem levando em consideração as especificidades de cada faixa etária que compõe a educação infantil, sendo:

bebês – 0 a 18 meses de idade; crianças bem pequenas – 19 meses a 3 anos e 11 meses de idade; e criança pequena 4 a 5 anos de idade.

Segundo no trabalho de revisitar outras publicações relativas à educação infantil após homologação da atual LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas na Resolução nº 5 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2009), estabelecem princípios e diretrizes a serem cumpridos pelos sistemas e instituições de educação infantil brasileiros, públicos e privados. Segundo Aquino (2013, p.178), as DCNEI

[...] estabelecem a brincadeira e as interações como eixos norteadores das propostas pedagógicas, considerando a identidade cultural das crianças, das suas famílias, das populações e das próprias instituições e seus profissionais. A Resolução nº 5, que traz uma revisão das primeiras diretrizes publicadas em 1999, demarca a assunção da compreensão da cultura como plural quando inclui na definição de princípios éticos das propostas pedagógicas, o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Além de demarcar a “assunção da compreensão da cultura como plural”, as DCNEI, como já colocado anteriormente, definem concepções de criança, educação infantil e proposta pedagógica. Entendem as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que se apropriam do mundo cultural e social por intermédio das interações e das brincadeiras, estabelecendo essas duas dimensões como eixos fundamentais nas propostas pedagógicas, por meio dos quais as ações educativas nas instituições devem se dar, reforçando a integralidade da educação e afirmando o educar e o cuidar como práticas indissociáveis e promotoras desta integralidade. Ao longo da leitura da BNCC no tópico da educação infantil, é possível perceber a sua vinculação com as DCNEI, ratificando o que é estabelecido como fundamental, na educação da criança pequena. Algumas questões cabem considerar neste debate, como: 1) relaciona sua pertinência ao ECA no tocante à garantia dos direitos fundamentais da criança ao enunciar de que forma os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno das crianças deve ser planejado nas diferentes realidades e nos diferentes contextos de infância no Brasil; 2) entende a brincadeira, as interações e a construção identitária como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da educação infantil, diferenciando o que é

específico e deve ser observado em cada momento da trajetória da criança na instituição; 3) ressalta que a organização dos currículos nessa etapa da educação deve se fundamentar nos princípios éticos, políticos e estéticos, assim como na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, comprometendo-se com a integralidade da educação; 4) corrobora com o fato de que a educação infantil não deve utilizar-se de práticas avaliativas que visem à promoção ou à retenção das crianças no decorrer da trajetória nesta etapa, assim como para o acesso ao ensino fundamental.

Para além das DCNEI, o documento da BNCC apresenta uma forma diferenciada, em relação aos demais documentos analisados neste artigo, de organização dos objetivos que garantem o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças nas instituições e fortalecem os conceitos de criança, Educação Infantil e proposta pedagógica estabelecidos nas DCNEI, sendo seis os direitos de aprendizagem propostos: conviver, brincar, explorar, expressar e conhecer-se, articulados aos campos de experiência: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Sobre os campos de experiências, o documento faz referência à organização curricular prevista no documento de Indicação Nacional Italiana de 1991, revistos na legislação do país, no ano de 2012, e os define como:

[...] um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. [...] os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural (BRASIL, 2016, p. 64).

Portanto, seguindo as ideias da proposta italiana, os campos de experiência se configuram em um conjunto de saberes pelos quais devem perpassar as experiências promotoras de competências infantis, entendidas na referida proposta como globais e unitárias:

Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos

de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras. Na escola da infância os objetivos para o desenvolvimento da competência sugerem ao professor orientações, atenções e responsabilidades no criar pistas de trabalho para organizar atividades e experiências que promovam a competência, que nesta idade é entendida de modo global e unitária (FINCO, BARBOSA & FARIA, 2015, p. 55).

Assim, é possível considerar algumas questões no que tange à escolha de “campos de experiências” como arranjo curricular para a educação infantil. Em primeiro lugar, a ideia de considerar a experiência como fonte para as aprendizagens infantis parece um convite a um ato de compromisso e responsabilidade para com as formas muito peculiares como a criança se apropria do mundo adulto e de sua cultura. Se a aprendizagem tem sua origem na ação, na exploração, no contato com os objetos, com a natureza, a arte e o território, como bem postula a proposta italiana (idem, p. 53), nada mais profícuo do que considerar a experiência como o fundamento para toda e qualquer aprendizagem e, portanto, colocá-la em lugar de destaque no currículo das escolas de educação infantil. Entretanto, a definição de campos comuns como horizontes pelos quais as experiências infantis nas instituições devem se assentar parece ser um risco à possibilidade da experiência como algo que é singular e inerente à pessoa. Retomando López, como conceito, a experiência definida na BNCC ganhou vida própria quando associada às áreas de conhecimento e aos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos nessa etapa da educação, e, nesse movimento, ela pode escapar do sujeito e vincular-se fora dele, tornando-se posse do outro, daquele que vai tomá-la como um pretexto e não como um acontecimento, como assim deveria ser percebida por cada um dos sujeitos da experiência.

Larrosa (2014, p. 10) convida os leitores a pensar que a experiência não é a verdade, mas sim o que dá sentido aos nossos pensamentos.

A experiência não é uma realidade, uma coisa um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão.

Portanto, como é possível perceber em Larrosa, a experiência precisa ser sentida pelo sujeito da experiência. Exatamente por isso ele é sujeito, pois é ele quem vai dar sentido à experiência, que pode passar por ele e não afetá-lo, e não provocar tremor, vibração. Não há como controlar, regular, planejar, pré-estabelecer, não há como pré-supor. É exatamente o tremor, a vibração, os afetamentos que vão conferir os sentidos da experiência, sentidos esses que são singulares. Para Larrosa, “o acontecimento da experiência pode ser comum e pode estar fora do sujeito, entretanto, a experiência é única e jamais pode ser entendida apartada de quem a vive, de quem a sente” (LARROSA, 2014, p. 32). Nesse sentido, os campos de experiências podem ser entendidos como um salto na qualidade dos currículos das escolas de educação infantil, uma vez que podem representar a superação de currículos descontextualizados, fragmentados, centrados em conteúdos, assim como podem superar, também, as práticas que privilegiam a guarda e a tutela das crianças, centradas no fazer do adulto e no tempo de funcionamento da instituição. Porém, podem se configurar um risco à produção das culturas infantis nos espaços-tempos das instituições, e também um risco à condição das crianças como sujeitos partícipes da história, da cultura e de seus direitos:

As crianças produzem cultura, as culturas infantis, como nomeou Florestan Fernandes ao estudar *As “trocinhas” do Bom Retiro* (2004). Nesse estudo se evidencia que as brincadeiras e as relações entre as crianças fora da tutela dos adultos são via de criação da própria infância, mas não exclusivamente desta, uma vez que, por meio das brincadeiras, da cultura infantil, se transmitem e perpetuam elementos que narram sobre outros tempos, operando como via de manutenção e recriação da cultura (AQUINO, 2015, p. 165).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intensificando o que foi proposto neste artigo, que é contribuir para o debate sobre os impactos da BNCC no contexto da educação infantil, nesse momento, de tecer considerações finais à proposta é compartilhar pensamentos que nos provocam como autoras deste texto e pesquisadoras da infância.

As pesquisas, os pesquisadores, os fóruns de debate e construção de propostas, as escolas e seus educadores têm-se envolvido frequentemente em

discussões para tratar das temáticas da infância, principalmente aquelas que abordam em especial as políticas públicas para a educação infantil, no sentido de buscar soluções para a superação de pedagogias colonizadoras, que apontam para a construção de um ambiente controlador da experiência infantil, apartado das crianças e de suas vivências concretas. Pedagogias que desconsideram as culturas infantis como promotoras de aprendizagens na infância. Pedagogias que não compreendem a infância na sua complexidade e que, por isso, não concebem as instituições de educação infantil como o lugar onde essa multiplicidade de infâncias e culturas infantis se encontram e se atravessam, afirmando não somente as crianças como atores sociais, mas também os adultos que partilham com as crianças uma nova forma de conceber a cultura.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 180) entendem que a educação infantil deve se constituir um território de infância, uma forma de educação não fascista, que concebe a infância como experiência, uma “potência da vida em contraste, ou mesmo um contraponto ao poder sobre a vida”. Esse pensamento não pode produzir uma ideia de currículo fixado em bases comuns, definindo o que é comum a todas as crianças brasileiras, pois para as autoras, uma educação não fascista pressupõe um currículo “nômade”, sem habitação fixa, justamente para habitar em cada experiência de cada criança e grupo de crianças nas muitas instituições de educação infantil espalhadas pelo imenso território brasileiro.

A BNCC fundamenta suas proposições em um recorte da proposta curricular das escolas italianas, pinçando a ideia de “campos de experiência” como possibilidade para a construção de uma “pedagogia promotora da infância cidadã”, e nesse recorte ressignificam os “campos de experiência” que passam a assumir a função de pretextos para aprendizagens e elos entre a educação infantil e as demais etapas da educação básica. Pelo menos este foi o pensamento que nos provocou. Entretanto, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 182) fizeram uma outra tradução da pedagogia das escolas públicas italianas, identificando esta pedagogia como um exemplo de pedagogia não fascista:

[...] Não é passiva, na medida em que engendra com as crianças novas produções de arte, não se limita à função de vigiá-las e não fica refém da atividade (por extensão, de um currículo). Eis a marca dessa pedagogia, chamada de pedagogia da escuta, porque respeita mais, prescreve menos e propicia que o encontro se dê pela arte.

Vasconcellos (2009), ao estudar a infância jongueira nos territórios do Vale do Paraíba (RJ), reconhece que nas culturas infantis produzidas na inserção das crianças nas rodas do Jongo ou Caxambu emergiram um novo conceito de infância e de identidade atravessadas por uma construção cruzada entre tempos: o tempo da tradição do folguedo e o tempo de vida real das crianças (a contemporaneidade):

As crianças, na realidade compartilhada com seus pares, estabelecem uma relação horizontal de identidade entre elas e constroem uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados para toda vida (p. 30).

A experiência de pesquisa de Vasconcellos inserida nos territórios jongueiros do Vale do Paraíba nos provoca a pensar a imensidão de culturas que povoam o território brasileiro e de que forma tais culturas produzem infâncias que produzem a possibilidade de permanência dessas culturas nesses territórios de pertença. O que nos parece é que o projeto de nação proposto pela BNCC caminha na contramão dessas histórias uma vez que reconhece sua existência, orienta que tais culturas sejam valorizadas nos ambientes educacionais, mas não se apropria delas para contribuir com as instituições de educação infantil na construção de uma pedagogia nômade, não fascista, cujas bases possam escapar na unidade, e que se faz potente na singularidade de cada território, afirmando a infância do lugar e a escola como o lugar da infância.

Nesse sentido, talvez a questão do debate não esteja no caráter comum de uma base curricular, mas se de fato é necessária uma base curricular, nacional e comum, que imprima sua marca nas diversas formas de educar e cuidar das crianças brasileiras, nos diversos territórios desta nação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Educação Infantil em Tempo Integral: infância, direitos e políticas de educação infantil. In ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória, ES: EDUFES, 2015.

\_\_\_\_\_. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a Educação Infantil. In ABRAMOWICZ, Anete; VANDRENBROECK, Michel (org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) In: **Educação da infância: história e política**. 2 ed. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2011, p. 165-186.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Infantil**. Ministério da Educação. COEDI. Brasília: DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Ministério da Educação. COEDI. Brasília: DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Ministério da Educação. COEDI. Brasília: DF, 1995. (2ª edição 2009).

BRASIL Ministério da Educação. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Ministério da Educação. COEDI. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Ministério da Educação. COEDI. Brasília: DF, 1998a.



BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 3 volumes. 1998b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. VI. Publicado no DOU 12.11.2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/>>. Acesso em janeiro de 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão. (Arquivo em PDF). Abril de 2016.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=62879&opt=1>>. Acesso em 10 de março de 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Infância e Colonialidade. In VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói, RJ: EdUFF, 2008.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. A Educação Infantil: Uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

VASCONCELLOS, Tânia de. Infância e Patrimônio. **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, BA, v. 18, n. 31, p. 21-32, jan./jun. 2009.