



CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A BNCC: UM OLHAR CRÍTICO

Fields of Experience and the Brazilian BNCC: a critical approach

Fábio Hoffmann **PEREIRA**
Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca/AL, Brasil
hoffmann@arapiraca.ufal.br
<https://orcid.org/0000-0002-2933-2610>

Mais informações da obra no final do artigo

RESUMO

O artigo apresentado inicia uma discussão sobre as bases conceituais dos Campos de Experiência, proposta que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz como organização do currículo para a Educação Infantil. O texto passeia pela origem da proposta do trabalho fundado nas experiências das crianças a partir do conceito desenvolvido pelo filósofo John Dewey, passando pelas influências em outras propostas curriculares que serviram como modelo para o Brasil. O autor aponta a contradição entre a ideia original do trabalho com a metodologia de projetos da qual se pode inferir a organização curricular da educação infantil em torno de campos de experiência e a proposta apresentada pela BNCC, que traz uma lista de saberes que devem ser ensinados aos bebês e às crianças pequenas em cada faixa etária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Currículo; Campos de experiência; BNCC.

ABSTRACT

This presented work intends initiate a discussion about the conceptual bases of the Fields of Experience, proposal that the Curricular Common National Basis - BNCC brings like organization of the curriculum for the Early Childhood Education. The text goes through the origin of the proposal for work based on children's experiences based on the concept developed by the philosopher John Dewey, going through the influences on other curricular proposals that served as a model for Brazil. The author points out the contradiction between the original idea of the work with the project methodology from which it can be inferred the organization of early childhood education around fields of experience and the proposal presented by the BNCC, which brings a list of knowledge that should be taught to babies and to young children in each age group.

KEYWORDS: Early child education; Curriculum; Fields of experience; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

Há dois anos, autoridades locais, gestores/as escolares e professoras e professores da educação básica têm demonstrado uma necessidade de discutir a adequação da educação à Base Nacional Comum Curricular. No âmbito específico da Educação Infantil, temos visto um esforço imenso dos programas de formação inicial de professores/as e também de formação em serviço em sensibilizar as e os profissionais docentes para pautar seu trabalho a esta nova proposta sem deixar de observar os princípios e eixos norteadores propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CEB/MEC, 2009).

Para tanto, é preciso conhecer e compreender o contexto no qual a Base Nacional Comum Curricular – BNCC surge e é homologada para que possamos refletir sobre sua proposta e planejar currículos e projetos que não desrespeitem os direitos fundamentais das crianças tampouco a produção de culturas infantis. Segundo Anete Abramowicz, Ana Cristina Cruz e Andrea Braga Moruzzi (2016, p. 47) “o MEC lançou mecanismos de participação pública abertos para gestores, professores e demais interessados que puderam inserir suas contribuições” ao texto preliminar para construir a Base. A versão do texto, que ficou disponível *on line* de setembro de 2015 a março de 2016 para leitura e comentários, recebeu cerca de 12 milhões de contribuições, entre comentários, críticas, sugestões de alterações e propostas de inclusão.

Com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, impetrado por parlamentares golpistas e apoiado por grandes veículos de mídia e empresários da elite brasileira, a consulta pública e os debates sobre as contribuições para a construção da Base foram cessados. Para Adriana Corrêa e José Carlos Morgado (2018, p. 1-2), a Base Nacional Comum Curricular não é fruto da exigência de um “ordenamento jurídico existente, onde se antevia já a necessidade desse documento” e tampouco “da conjuntura política atual, geradora de tensões”, mas de “acordos políticos” para satisfazer agências internacionais de financiamento. O autor e a autora descrevem todo o processo de construção da Base, evidenciando a articulação de grupos políticos ligados a editoras de material didático, empresas de formação de professores/as e organizações sociais ligadas ao capital privado, como o Movimento Pela Base.

É importante, contudo, ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (CEB/MEC, 2009), propostas em 1999 e revisadas em 2009, têm caráter mandatório. Isso quer dizer que todas as instituições que ofereçam

educação infantil, sejam públicas, confessionais ou particulares, devem, obrigatoriamente, observar o conteúdo disposto neste documento. Além disso e, mais importante, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC não veio substituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (nem as DCNEI) mas, pelo contrário, afirma-se como um “documento normativo” fruto de uma determinação legal imposta pela Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, precisamente em seu artigo 26º, e que está orientada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Em outras palavras, a Base Nacional Comum Curricular é um documento que está subordinado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No entanto, o texto da BNCC não explicita esta informação com clareza suficiente para compreensão de todos os educadores e educadoras e demais profissionais que trabalham na Educação Infantil. A Base faz referência às Diretrizes explicitamente em apenas três momentos: para retomar o conceito de criança como “sujeito histórico e de direitos”, para afirmar que os “eixos estruturantes das práticas pedagógicas (...) são as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2017, p. 37) e para referendar o “âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, estruturados na forma de campos de experiência (BRASIL, 2007, p. 40).

A Base Nacional Comum Curricular surge, assim, em um momento político de muita preocupação nos anos pós-golpe parlamentar, financiada e fabricada por grupos políticos ligados à acumulação de lucro por meio de venda de cursos de formação e de livros alinhados à sua proposta.

Neste texto, nosso foco será discutir o que vem a ser a proposta de estruturar o currículo da Educação Infantil Brasileira em torno de “Campos de Experiência”. Buscaremos elementos para esta discussão na recuperação da origem da proposta de trabalho por *âmbitos* ou *campos de experiência*, na forma como o conceito de *experiência* é concebido na proposta original italiana, na sua influência em outras políticas curriculares e como o Brasil tem recebido estas propostas desde os anos 1990¹. Em seguida, procuraremos diferenciar a proposta de organização curricular por Campos de Experiência da proposta de trabalho por componentes curriculares, definida para os

¹ O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a) propõe a organização curricular em “âmbitos de experiência”, mesma expressão observada no documento espanhol *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (ESPANHA, 1987).

outros níveis de ensino (fundamental e médio) e, assim, esperamos poder iniciar diálogos e promover discussões sobre os campos de experiência na Educação Infantil brasileira a partir do contexto da Base Nacional Comum Curricular e, por fim, debater porque esta Base que aqui temos é um documento empobrecido em termos práticos de apoio ao trabalho pedagógico.

2. EXPERIÊNCIA: APRENDIZAGEM A PARTIR DE PROJETOS COMUNITÁRIOS

A proposta de trabalho na Educação Infantil italiana ficou famosa após ser destacada pela revista americana *Newsweek* que, em 1991, editou uma reportagem que mostrava as dez melhores escolas do mundo. A única prática de educação infantil trazida pela reportagem foi aquela desenvolvida na cidade italiana de Reggio Emilia, que chamou a atenção rapidamente de várias partes do mundo. É compreensível que a proposta desenvolvida em Reggio Emilia, entre outras cidades italianas, venha inspirando projetos e práticas em vários países. O documento nacional, *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* (ITÁLIA, 1991 in FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015) mostra uma preocupação, sobretudo, com uma pedagogia de processo e não de resultado, destacando a importância de que a instituição de educação infantil acolha e interprete a complexidade da vida das crianças, “levando em conta a experiência de infância no seu projeto educativo, enriquecendo e valorizando as vivências extraescolares, com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 9-10).

No mesmo documento intitulado *Novas orientações para a nova escola da Infância*, através do conceito de campos de experiência educativa,

[...] indicam-se os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança, e, portanto, os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico; persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro de limites definidos e com o seu constante e ativo envolvimento (FINCO, 2015, p. 241).

Apesar das peculiaridades, dos percursos metodológicos e indicadores de avaliação específicos, os campos de experiência não se constituem como áreas disciplinares a exemplo do ensino fundamental e do ensino médio. Para examinarmos

mais detidamente a ideia que embasa esta diferença entre campos e disciplinas, buscaremos analisar o conceito de experiência. Para Paulo Focchi (2015, p. 221), interações contínuas e participativas levam a experiências, dando ênfase às dimensões de ação das crianças diante do patrimônio cultural da humanidade. O autor faz uma aproximação do conceito de experiência com ideias postuladas pelo filósofo John Dewey, que tem um livro inteiro dedicado à relação *Experiência e Educação* (DEWEY, 1976).

Experiência seria, para Dewey (2010, p. 34), “uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. O filósofo recupera três níveis: aquelas experiências que nós apenas temos, frutos geralmente de necessidades fisiológicas como fome, sono e nem chegamos a saber ou a perceber conscientemente que as temos; experiências refletidas, que chegam ao conhecimento e à apresentação consciente, como as experiências de dor, por exemplo; e as experiências vagas, ligadas aos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente, intui e adivinha. Em suma, podemos compreender que a experiência seria o resultado das mudanças promovidas pelas interações nos comportamentos, nos conhecimentos, na compreensão de mundo, enfim, em todos os âmbitos da existência humana.

Segundo Paulo Focchi (2015, p. 222), “uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente”. Seria, então, “a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma”. Assim, a noção de experiência nos possibilita a partir de agora compreender o que são os campos de experiência da proposta nacional italiana.

Na proposta de Reggio Emilia, concebida pelo Professor Loris Malaguzzi, por exemplo, a criança é o centro de todo o processo de sua educação. Esta proposta valoriza a livre expressão da criança em todas as formas possíveis de comunicar-se e expressar-se e bastante conhecida no Brasil como “*as cem linguagens*” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Segundo Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Foreman, em Reggio Emilia, as salas são organizadas não para transmitir conhecimentos, mas para “apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23), com organização em pequenos grupos, metodologia de projetos e a construção de comunidades de aprendizagem. Por ser concebida como uma atividade comunitária, a própria concepção de criança como sujeito único com direitos (RINALDI, 2016, p. 108), enfoca sua

natureza como aprendiz “com potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (RINALDI, 2016, p. 108), possuindo inserção e capacidade de convivência coletiva na vida social, além da tomada de decisões. Temos, assim, algumas das principais características do trabalho proposto e desenvolvido em Reggio Emilia. Destacam-se a valorização de diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas e o trabalho com projetos em comunidade.

Para Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2008) a ideia da pedagogia de projetos parte de uma necessidade humana de resolver problemas da vida cotidiana. A resolução de problemas envolve a mobilização da comunidade de aprendizagem, com distribuição de tarefas e de responsabilidades. A metodologia de trabalho de projetos envolve, ainda, a mobilização dos conhecimentos que todos os membros, sejam aprendizes ou orientadores, já possuem e a busca por conhecimentos que ajudem a resolver os problemas colocados.

Partindo da concepção de que é na vida social que os indivíduos adquirem marcos referenciais para interpretar suas experiências, Barbosa e Horn (2008, p. 26) afirmam que a aprendizagem será “significativa se houver a elaboração de sentido se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural”. Ao debruçarem-se sobre um problema a ser resolvido coletivamente na pedagogia de projetos, a aprendizagem se dá a partir de um conjunto de atividades multidisciplinares, mobilizando e buscando saberes variados. Carlina Rinaldi (2016) relata quantas aprendizagens aconteceram em um projeto aparentemente simples, desenvolvido em Reggio Emilia a partir da fala de uma criança sobre o conceito de *multidão*, que possibilitou a aprendizagem sobre o vocabulário da língua, o estudo de pontos de vista e de perspectiva e proporção em desenhos, entre outros, que possibilitou às crianças além de aprenderem e expressarem-se, além de conflitar suas percepções com aquelas esperadas pelos adultos. Nesta proposta de trabalhos pedagógicos a partir de projetos, a aprendizagem não acontece compartimentada em áreas disciplinares.

É preciso levar em consideração, também, o caráter específico da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Os dois últimos, no Brasil, têm o caráter de ensino escolar mais ligado à transmissão de conteúdos como principal atividade, contendo metas de aprendizagem a atingir, geralmente tendo provas elaboradas por agentes externos como parâmetros de avaliação.

Vital Didonet (2010, p. 20) chama nossa atenção para o fato de que a própria nomenclatura diferenciada, *Educação* Infantil, em contraposição ao *Ensino* Fundamental

ou *Ensino Médio*, traduz a ideia de que a primeira etapa da educação básica possui um objetivo de trabalho mais amplo que meramente o do ensino. Para o autor,

a educação visa à formação da personalidade, à construção ou à apropriação consciente dos valores mais caros à humanidade e à nação, à formação de hábitos e atitudes individuais e sociais, à integração na sociedade, à construção de conhecimentos, à aprendizagem, enfim, ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas entendidas como adequadas às respectivas faixas etárias (DIDONET, 2010, p. 20).

Já o ensino pressupõe um “ato (ou um processo) de transmissão de conhecimentos por parte de um docente a alunos” (DIDONET, 2010, p. 20). A nomenclatura está, assim, alinhada à proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando define que a finalidade da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2009). Dessa forma, antes de pensarmos sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, podemos afirmar que os Campos de Experiência originam-se de uma oportunidade de diferenciar o currículo das etapas posteriores da educação básica. Propor um currículo organizado a partir de Campos de Experiência, cujo fundamento se dá em pedagogias ligadas às metodologias de projeto e que buscam romper com a lógica escolarizante de compartimentalização dos saberes em áreas disciplinares e de metodologias de trabalho baseadas em tarefas de coordenação motora e daquilo que chamou-se em outras épocas de exercícios de prontidão para a alfabetização.

3. PROPOSTAS DE CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Pensando na especificidade da Educação Infantil frente aos demais níveis da Educação Básica, Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Regina Simonis Richter (2015) questionam-se se todas as instituições educacionais brasileiras necessitam reproduzir a cultura escolar e se a vinculação legal da educação de bebês e crianças pequenas até 5 anos aos sistemas de educação básica deveria definir uma relação de tempos e espaços prioritariamente de ensino. Pressupondo que a escolha política sobre a definição do currículo fosse pelo predomínio do ensino e a melhor escolha fosse realizá-lo a partir das áreas do conhecimento, as autoras continuam a questionar quais

seriam as áreas eleitas para o trabalho de ensino de bebês e crianças pequenas e a partir de quais referenciais teóricos seriam elaboradas as propostas de trabalho pedagógico.

As indicações nacionais italianas de 2012 ainda (FINCO; BARBOSA e FARIA, 2015 p. 15-183) vigentes que estão organizadas por campos de experiência contemplam cinco campos: 1. O eu e o outro, 2. O corpo e o movimento, 3. Imagens, sons e cores, 4. Os discursos e as palavras e 5. O conhecimento do mundo. As autoras Barbosa e Richter (2015) chamam a atenção para o fato de que estes campos foram definidos para a pré-escola italiana, ou seja, para o trabalho com crianças de 3 a 6 anos, e perguntam se os mesmos campos serviriam para a educação dos/as bebês brasileiros/as até os três anos, geralmente, atendidos em creches. Para Barbosa e Richter (2015, p. 192), a qualidade dos processos de interação no interior das instituições educativas é mais importante do que o planejamento de situações de ensino: “É do percurso histórico da experiência *no* mundo e *com* o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos”.

Uma possível inspiração para organização do currículo em Âmbitos de Experiência pode ser encontrada como política curricular no Brasil desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento publicado pelo Ministério da Educação no final dos anos 1990, no bojo das reformas neoliberais do sistema educacional implantada no Governo Fernando Henrique Cardoso. Para adequar-se às exigências de austeridade impostas pelo mercado internacional, o sistema de ensino e o currículo de toda a educação básica brasileira tomaram como modelo o sistema e o currículo espanhol (ESPANHA, 1987). No país ibérico, a reforma havia sido implementada anos antes e vinha se constituindo como um padrão a ser implementado também nos países da América Latina, então altamente dependentes de investimentos e financiamentos do Banco Mundial e outros organismos de financiamento internacionais.

No entanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 43) apresenta uma pobreza em relação à proposta original ao propor dois “âmbitos de experiência”, a Formação pessoal e social e o Conhecimento de mundo. No volume destinado ao âmbito do Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998b) podemos encontrar a maior parte daquilo que poderíamos associar ao ensino de conhecimentos: o trabalho com a linguagem, ou melhor, com diferentes linguagens (teatro, música,

canto, dança, fala, escrita, etc), a comunicação e a expressão, a descoberta do mundo físico e natural e o trabalho com as relações sociais.

Os documentos curriculares brasileiros têm sublinhado que as interações e a brincadeira devem ser os eixos estruturadores das práticas pedagógicas. Isso quer dizer que o planejamento que as professoras e os professores da infância fazem cotidianamente deve garantir experiências nas quais as crianças possam interagir com seus pares, com adultos, com os espaços e os materiais disponíveis, e também que essas interações se deem a partir da imaginação, do lúdico e da fantasia promovida pelo brincar. A Base Nacional Comum Curricular, em sua parte destinada à Educação Infantil, reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. A Base ressalta, ainda, que estes eixos asseguram “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 40) e propõe a organização curricular da Educação Infantil estruturada em cinco campos de experiências: 1. O eu, o outro e o nós, 2. Corpo, gestos e movimentos, 3. Traços, sons, cores e formas, 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Quando comparados aos âmbitos de experiência propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular parece trazer um ganho, o da diversificação de campos de experiência. No entanto, ao listar “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, pp. 45-52), a Base distancia-se das diferenças individuais entre as crianças, entre as instituições de educação infantil e entre as comunidades e os mais diversos contextos das regiões brasileiras. Propor objetivos de desenvolvimento supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem e que os fatores ambientais dos contextos sociais têm pouca influência na aprendizagem.

Desde os anos 1980, a Psicologia Histórico-Cultural tem ensinado aos brasileiros a importância em considerar a realidade das crianças e jovens nos ambientes educativos: a pobreza, a habitação em localidades remotas, a presença de uma deficiência intelectual, os arranjos familiares, entre outros fatores, e o Ministério da Educação parece ignorar tais avanços do conhecimento científico. Da mesma forma, ao listar uma relação de direitos de aprendizagem como conteúdos passíveis de marcação depois de serem trabalhados e descartados até o ano seguinte, a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais que, nas interações têm contato com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico produzido pela humanidade

(BRASIL, 2009) e, ao produzir significados para esse patrimônio constituem-se como produtoras de cultura, colocando-as como receptoras passivas dos processos de socialização.

Daniela Finco (2015 p. 234) nos lembra, citando Danilo Russo, de que a professora e o professor da Educação Infantil não ensinam nem dão aulas. Citando Bondioli e Mantovani (1998) continua: “com intencionalidade educativa planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais que favoreçam provocações à imaginação e desafios raciocínio, “dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades” (FINCO, 2015, p. 234). A autora nos alerta para o fato de que no ensino fundamental a escola lida com alunos, na Educação Infantil o centro não é o trabalho com o aluno, mas com a criança, “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói a 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” (FINCO, 2015, p. 235)

Para Daniela Finco (2015 p. 235), a programação pedagógica por meio dos campos de experiência abre uma possibilidade para uma organização do trabalho pedagógico que respeita as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança. Finco (2015 p. 241) lembra que os Campos de Experiência referem-se aos diversos âmbitos do fazer e do agir da criança. Os Campos não referem-se a áreas nem dimensões de saberes que as crianças teriam o direito de aprender, como preconizado pela Base Nacional Comum Curricular, mas “podemos pensar a proposta curricular para a pequena infância como experiências de vida em contextos educativos” (FINCO, 2015, p. 242).

O currículo no qual os Campos de Experiência são originados é uma proposta que

[...] busca romper com os modelos tradicionais a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem vindos, juntamente com a investigação. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do imprevisto é reconhecida (RINALDI (1999) e FONI (1999) *apud* FINCO, 2015 p. 243).

O currículo por Campos de Experiência permite “a construção de experiências e processos compartilhados com as crianças e as famílias” (FINCO, 2015 p. 243). Logo, os Campos de Experiência não poderiam constituir-se em áreas curriculares com uma

lista de conteúdos previamente determinados para serem aprendidos e tratados como “direitos de aprendizagem”. Quando a Base Nacional Comum Curricular sugere objetivos de aprendizagem para cada “campo de experiência”, ela retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos da aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças. Se a concepção de experiência como aquelas vivências que nos deixam marcas e saberes nos é apresentada como a forma de organização de uma base curricular para a infância e se os bebês e as crianças pequenas têm direito à educação, ele é maior que o de aprender conteúdos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2009) demarcam que a “proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”, oferecendo condições para que as crianças exerçam seus direitos civis, humanos e sociais, que possibilitem a convivência (com adultos e também com pares), que ampliem seus saberes, que construam formas de sociabilidade e subjetividade. Ainda, a

[...] proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir 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 brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), na parte que trata da Educação Infantil, ignora as orientações de direito ao convívio, direito às interações, direito à participação nas rotinas cotidianas, direito de explorar e conhecer o mundo, direito de brincar, direito de serem tratadas com afeto e cuidado para apresentar uma lista de saberes que devem ser ensinados e competências que devem ser desenvolvidas em cada faixa de idade arbitrariamente definidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OLHAR COM ESTRANHAMENTO E CRITICIDADE PARA A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que deve ser observado por todas as redes, públicas e particulares, de educação na organização de suas propostas

e orientações curriculares e planejamento de formação continuada dos profissionais da educação. Mais ainda: é preciso que as professoras e professores estejam bastante atentos aos conceitos que ela sugere, mas que não explica. Buscamos recuperar a essência da organização do trabalho na Educação Infantil a partir de Campos de Experiência, recuperando o conceito de experiência a partir de John Dewey e levantando a discussão da pedagogia de projetos como metodologia de trabalho educativo que possibilita o aprendizado na vivência de experiências em comunidades de aprendizagem, tomando a proposta nacional italiana como modelo, especialmente quanto à organização em Campos de Experiência.

Pudemos discutir como a importação de modelo tem sido feita desde os anos 1990, com reflexos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de modo que esta organização curricular passa por um processo de empobrecimento em termos de valorização da criança como sujeito social, histórico e de direito e centro do planejamento de ensino e também da própria concepção de Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, assim como a Base em sua totalidade, não leva em conta os avanços científicos nem tampouco os direitos sociais conquistados nos últimos 30 anos. A expectativa de que a temática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2006), conforme apresentada por Marcia Lucia Anacleto de Souza (2016), não foi contemplada na Base. No campo do gênero, sobre a vivência de experiências por meninos e meninas, a Base nada menciona, mesmo com o acúmulo de conhecimento de que todas as crianças têm direito às mesmas brincadeiras e que ao interagir com todos os tipos de brinquedos, aprendem os modos de ser adulto. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular silencia em relação ao trabalho com crianças com deficiências, síndromes e transtornos, o que talvez seja o que mais deve preocupar as professoras e os professores, já que a lista de conhecimentos definidos como “direitos de aprendizagem” está muito bem definida (rigidamente) por faixas etárias.

A BNCC, lançada sob o argumento de que possibilitaria “equidade e igualdade das crianças, jovens e adultos brasileiros no acesso à educação e a melhoria na qualidade da Educação Básica” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 47-48), nos traz muitas dúvidas em relação à universalização e uniformização dos objetivos de aprendizagem definidos em seu texto. Para Anete Abramowicz, Ana Cristina Cruz e Andrea Braga Moruzzi (2016, pp. 48-49), este argumento mostra a intenção em unificar as diferenças. Para as autoras, “a questão que se coloca é que uma base unificada

instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade”, subordinando os processos de organização do ensino a esta pretensa ideia de universal. E quanto àquilo que estiver fora do “comum”?

As possibilidades de currículo para a educação das crianças pequenas e dos bebês já existem. Desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação infantil talvez tenha sido a etapa da educação que melhor se articulou na sua organização, haja vista a ampla e farta oferta de produções teóricas e documentos norteadores publicados pelo Ministério da Educação e por diversas prefeituras. Há diretrizes e referenciais curriculares nacionais (BRASIL, 2009; BRASIL, 1998), temos indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009b) e padrões básicos de qualidade para a construção, adaptação e organização dos prédios e espaços educativos (BRASIL, 2006), para citar alguns documentos. A Base desconsidera esse acúmulo de conhecimento e de articulação, trazendo a normatização dos fazeres na educação da infância e, ao focar em listas de conteúdos, desarticula (ou tenta desarticular) o trabalho que vem sendo desenvolvido por pesquisadores/as, militantes e profissionais comprometidos com o atendimento de qualidade aos bebês e às crianças pequenas.

Em suma, a Base Nacional Comum Curricular toma de empréstimo uma organização do currículo que pressupõe o fazer livre da criança, com atenção à qualidade das interações e a transforma em campos não de experiência, mas de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular ignora que estudos sobre o desenvolvimento integral da criança e sobre as práticas pedagógicas estejam em um patamar muito mais sofisticado em relação à sua própria proposta. A Base Nacional Comum Curricular descaracteriza a proposta de trabalho por Campos de Experiência, aproximando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os da pedagogia de projetos interdisciplinares nas quais estão originalmente inseridos. Uma Base Nacional Comum Curricular tal como esta que aqui temos não garantirá melhora nos níveis de qualidade da educação se o Brasil não puder cumprir a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que é a de universalizar a pré-escola e garantir 50% da cobertura do atendimento em creches. Da forma como está, se assumida por professoras e professores sem reflexão e criticidade sobre os conceitos de sua proposta, a Base Nacional Comum Curricular se constituirá como uma tentativa de controle da ação docente, para avaliações meritocráticas (geralmente envolvendo bonificação financeira). Também pode constituir-se em controle das crianças, já que vemos surgir propostas de avaliação das crianças já na Educação Infantil, com base em objetivos e

habilidades comportamentais. Da forma como está posta, a Base Nacional Comum Curricular não traz nenhuma proposta de um currículo integrador para a infância brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46, dec. 2016.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: Uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 185-198.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2006. 37p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/CEB, 2009b. 69p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. 2 volumes. Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol. 1, 50p. Encarte, 36p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** – Volume 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 103p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** – Volume 3: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 269p.

BRASIL. CEB/MEC. Câmara de Educação Básica/Ministério da Educação. **Deliberação 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios**. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, VI COLBEDUCA, Braga (Portugal)/ Florianópolis: UDESC/UMinho/Casa do Conhecimento. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/12979/8307>
Acesso em 21 set. 2019.

DEWEY, John. A Educação como reconstrução da experiência. In: Westbrook, Robert et alli (org.). **John Dewey (Coleção Educadores)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, pp. 33-39.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, 2ª edição, 121p. (trad. Anísio Teixeira).

DIDONET, Vital. **Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil**. In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: Impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010, pp. 15-29. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8549884-Insumos-para-o-debate-2-emenda-constitucional-n-o-59-2009-e-a-educacao-infantil-impactos-e-perspectivas.html>
Acesso em 08 ago. 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: Volume 1 – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016, 295p.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. **Proyecto para la reforma de la enseñanza**. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional: Propuesta para debate. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 233-246.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. 274p.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 7-14.

FOCCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 221-232.

ITÁLIA. Ministério da Instrução Pública. "Campos de experiência educativa" do documento "As novas orientações para a nova escola da Infância" (1991). In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 247-271.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: Volume 1 – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, pp. 107-116.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da base nacional comum curricular? Um olhar para as "culturas" sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46, dec. 2016.

NOTAS


CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A BNCC: UM OLHAR CRÍTICO

Fábio Hoffmann Pereira

Doutor em Educação

Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, Brasil

hoffmann@arapiraca.ufal.br

<https://orcid.org/0000-0002-2933-2610> 

Endereço de correspondência do principal autor

Av. Manoel Severino Barbosa, S/N, CEP 57309-005, Bom Sucesso, Arapiraca, AL, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Joelma Gomes de Oliveira Bispo, do Campus de Paulo Afonso da UNEB, pelas provocações que suscitaram este artigo. Agradeço, também, às Profas. Márcia Buss-Simão, da UFSC, e Ana Lucia Goulart de Faria, da UNICAMP, pela leitura cuidadosa e pelos apontamentos.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: F. H. Pereira

Coleta de dados: F. H. Pereira

Análise de dados: F. H. Pereira

Discussão dos resultados: F. H. Pereira

Revisão e aprovação: F. H. Pereira

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 31-10-2019 – Aprovado em: 21-01-2020