

POR UM CURRÍCULO DA INTEIREZA: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

TOWARDS A CURRICULUM OF WHOLENESS: CHALLENGES IN IMPLEMENTING A CURRICULUM POLICY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Anelise Monteiro do Nascimento³¹

Isabele Lacerda Queiroz³²

Rejane Peres Neto Costa³³

Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que acompanhou a implementação de uma política curricular em Nova Iguaçu, município do estado do Rio de Janeiro. O referencial teórico apoiado em Paulo Freire busca refletir sobre as categorias currículo e política numa perspectiva social e crítica. De tal maneira, Freire nos auxiliou no exame de alguns aspectos desta política e do que tem emergido da proposta de oferta para a Educação Infantil em uma rede pública. Há, também, no ano de 2021, a celebração dos 100 anos de seu nascimento. O tanto que Freire auxilia no pensamento e nas políticas para a educação brasileira marca os avanços e aponta para o que ainda há por fazer. É em tal perspectiva, em torno do que estamos construindo e do que se pretende alcançar, que organizamos este artigo.

Palavras-chave: Política curricular. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Paulo Freire.

Abstract

This article presents the results of a search following a curriculum policy implementation in Nova Iguaçu, a municipality in the state of Rio de Janeiro. The theoretical framework, supported by Paulo Freire, seeks to reflect on the curriculum and policy categories in a social and critical perspective. In this way, Freire helped us examine some aspects of this policy and what has emerged from the proposed offer

³¹ Coordena o GRUPIS (Grupo de Infância até 10 anos) que acompanha as políticas educacionais para a primeira infância na Baixada Fluminense. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade na área de Educação Infantil da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar Unidade de Nova Iguaçu. anelise.ufrrj@yahoo.com.br. (21) 988705905. <https://orcid.org/0000-0003-4911-8301>.

³² Integra o GRUPIS (Grupo de Infância até 10 anos) que acompanha as políticas educacionais para a primeira infância na Baixada Fluminense. Professora da rede municipal de Nova Iguaçu e de Belford Roxo. Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED). isabele.lacerda@gmail.com. (21) 26681200. <https://orcid.org/0000-0003-1276-3200>.

³³ Integra o GRUPIS (Grupo de Infância até 10 anos) que acompanha as políticas educacionais para a primeira infância na Baixada Fluminense. Professora da rede municipal do Rio de Janeiro da rede estadual do Rio de Janeiro. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares PPGEduc/UFRRJ. rejaneperescosta@hotmail.com. (21) 981032701. <https://orcid.org/0000-0002-7152-590X>.

for early pre-school in a public school. There is also, in the year 2021, the celebration of the 100th anniversary of his birth. With respect to Freire's help in Brazilian educational thinking and policies, it defines the advances and what remains to be done. It is in this perspective, regarding what we are building and what is intended to be achieved, that we organize this article.

Keywords: Curriculum policy. Common National Curriculum Base. Childhood Education. Paulo Freire.

Introdução

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra.
Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la (FREIRE, 2001, p. 24).

A epígrafe escolhida para abrir este trabalho traz uma reflexão acerca de um conceito muito debatido e assumido como um desafio na oferta da educação escolarizada: a qualidade. Esta é uma questão importante para este trabalho que pretende dar visibilidade a uma política que se colocou como balizadora da qualidade da educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A implementação desta política nas instituições tem se dado em um momento que jamais foi pensado quando tal política foi elaborada, no contexto de uma pandemia que fechou as escolas, impediu os encontros e tem interpelado as formas de educação institucionalizada até então conhecidas.

Desde 2013 temos acompanhado as estratégias de municípios da Baixada Fluminense para a efetivação de políticas públicas para a Educação Infantil. Este texto apresenta os resultados de uma dessas pesquisas, a que acompanhou a implementação de uma política curricular em Nova Iguaçu. O referencial teórico apoiado em Paulo Freire ocorre devido ao diálogo que o autor condiciona em sua obra ao refletir sobre as categorias currículo e política numa perspectiva social e crítica. De tal maneira, Freire nos auxiliou no exame de alguns aspectos da política de

implementação curricular e do que tem emergido na proposta de oferta para a Educação Infantil em uma rede pública municipal. Para além deste diálogo com o presente texto, também há, no ano de 2021, a celebração dos 100 anos de seu nascimento. O tanto que Freire contribuiu e continua auxiliando no pensamento e nas políticas para a educação brasileira marca os avanços e aponta para o que ainda há por fazer. É dentro de tais perspectivas, do que estamos construindo na premência do que se pretende alcançar, que organizamos este artigo.

BNCC: uma política de âmbito nacional em prol da qualidade para a educação?

Tratar de qualidade para a educação é adentrar num território de disputas e de difícil resolução. O conceito de qualidade é abrangente e tensionado por diferentes questões, ele dialoga com as diversas dimensões de uma política, bem como com os sujeitos envolvidos, e por isso é complexo de ser elaborado e anunciado. Tal temática tem sido objeto de diferentes estudiosos, como Dahlberg, Moss e Pence (2003), Cury (2010) e Campos (2013). Afinal, se fosse fácil estabelecer a qualidade, não estaríamos mais uma vez questionando acerca do que ela representa e de como pode ser definida. O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se declara como elemento promotor de tal categoria – a qualidade para a educação. E é diante desta proposição que destacamos a necessidade de problematizar o que está sendo entendido como qualidade: quais são os parâmetros para o estabelecimento da qualidade para esta política? Neste ponto, enfatizamos que “assim como é impossível pensar a educação de forma neutra, é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutramente” (FREIRE, 2001, p. 22). Logo, é propício discutir e refletir sobre as concepções de qualidade subjacentes às proposições estabelecidas na BNCC.

O ponto de partida desta política foi a Lei n. 12.796, promulgada em 2013 e que previa no seu Artigo 26 uma Base Nacional Comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, s/p).

O trecho destacado acima estabelece uma base nacional comum para todo o país em todas as etapas da educação básica e orienta para a criação de uma parte diversificada, que será construída segundo as características regionais e pelos atores da localidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005/14, deu adesão à pretensão de formulação de uma base comum curricular a ser implementada em todo o país. Dando um passo adiante, em suas estratégias, o PNE consolida o objetivo de construção de uma base nacional como instrumento para alcançar diferentes metas da educação básica, expressando a intenção de que a BNCC pudesse contribuir de diferentes formas para a melhoria da qualidade da educação nacional e, desta forma, à efetivação do direito à educação. Podemos verificar tal objetivo expresso na Meta 7 do PNE, que estabelece “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014, p. 115). A melhoria da educação básica será expressa através das notas medidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a cada dois anos e estabelecidas nas estratégias do Plano como meta para a educação básica. Logo, melhoria de qualidade pode ser lida, na primeira estratégia do plano, como melhoria mensurável pelo Ideb, fluxo e nota de prova externa, a aposta é de que o conteúdo estará estabelecido e acessível para todos igualmente. A base comum, neste sentido, é a garantia de acesso a um conjunto de “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7).

A homologação da BNCC ocorreu em 22 de dezembro de 2017 com a Resolução CNE/CP n. 2, incumbindo aos sistemas de ensino de todo o país um trabalho: a (re)formulação de seus currículos a partir da implementação da BNCC, que deveria ser realizada, preferencialmente, até 2019 e, no máximo, no início do ano letivo de 2020. Esta Resolução foi uma resposta às políticas anteriores que já apontavam para a necessidade de uma normatização entre os conteúdos dos

currículos existentes nos diferentes segmentos da educação brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

“A Base é base”, como explica a apresentação do MEC (BRASIL, 2017), que a descreve como um documento de caráter normativo e definidor de um conjunto de aprendizagens essenciais que pretende assegurar direitos de aprendizagem que visam à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O currículo é apresentado no texto da Base como um instrumento que objetiva a melhoria qualitativa de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação escolar, é o ponto de partida para todas as instituições de educação do país e, somando-se a isso, se estabelece como um direito (BRASIL, 2017). Uma política que promete, por meio do currículo, uma melhoria qualitativa de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação escolar, se refere a uma certa educação, dentro de uma qualidade fixada e com um determinado objetivo.

Considerando a possibilidade de diálogo entre as reflexões de Paulo Freire sobre qualidade e a política curricular da BNCC para a educação infantil que salientamos, tal como o autor, que “não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade” (FREIRE, 2001, p. 23). Diferente de uma crença em torno de uma qualidade transcendente, universal e imutável, Freire alerta que há diferentes perspectivas de qualidade. No que se refere à perspectiva de currículo, para o autor, ele se coloca como um instrumento que dá materialidade ao quê e quando é apropriado ensinar.

A política da BNCC para a Educação Infantil parte de concepções ampliadas da experiência infantil e termina com o quê e quando ensinar. Nesse sentido, temos uma certa qualidade, com um certo objetivo, uma qualidade que foi escolhida para constar na Base, naquilo que Freire afirma, ao tratar de currículo, ser a qualidade que atribuímos às coisas, aos seres e, também, aos conteúdos e às práticas educativas. Logo, o currículo aparece como uma prática educativa que é prescrita, que se centra em certos valores e que desconsidera outros, definição esta que diverge das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). Na definição das DCNEI, currículo “é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes

das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 12). A BNCC, embora não se intitule como um currículo, mas sim como uma base curricular, ao definir na educação infantil o quê e quando ensinar se torna ela mesma o próprio currículo.

A qualidade que a BNCC anuncia não é uma qualidade em si. Mas se trata de uma certa qualidade, daquela que se caracterizou sendo normatizada no texto da Base. Esta quer assegurar exatamente o que deve ser ensinado e, ao mesmo tempo, oferece dados possíveis de se mensurar a atividade educativa, supostamente ao medir e controlar o que foi ensinado. Desta feita, é uma qualidade que apresenta uma uniformidade dos conteúdos e do processo educativo. Ao trazer esta concepção de qualidade para a educação, a BNCC também fixa um sentido de currículo, que parece limitado a conteúdos prescritivos, progressivos e lineares como possibilidade de hegemonização das experiências das crianças nas escolas. Pensar essas perspectivas como proposta para a educação infantil nos convoca a um olhar crítico para as infâncias e suas experiências nas instituições.

Nessa dimensão política, qualidade para Paulo Freire é aquela em que os sujeitos estão conectados com o mundo e suas indagações sobre ele (FREIRE, 1987; 1992; 1996; 2001). Sua obra revela uma perspectiva de qualidade na educação em que está inserido o diálogo, a diferença, a solidariedade, a autonomia, a participação, a criticidade, a ética, enfim, a democracia. Uma educação que assuma a responsabilidade ética de se colocar favorável às transformações democráticas da sociedade, no sentido de superar as injustiças sociais (FREIRE, 1993).

Na obra *À Sombra desta Mangueira* (1995), Freire discute uma série de temas sociais e rememora aspectos de sua vida, inclusive sua infância, refletindo sobre sua condição humana. Assim, nos ajuda a pensar uma educação infantil na inteireza do ser, aquela que compreende a integralidade do sujeito.

Sou uma inteireza, e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista, e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (FREIRE, 1995, p. 18).

Ao lembrar sua infância e primeiros contatos com a leitura, que se dava à sombra da mangueira de seu quintal, onde foi amorosamente alfabetizado por seus pais, Freire se recorda da ida à escola formal como uma continuidade, uma ampliação desse mundo que se lia do seu quintal. Não há ruptura entre corpo, sentimentos, emoções e cognição. Há inteireza.

Para o autor, a natureza humana se constitui social e historicamente, e, por sermos incompletos, na relação com o outro. A ideia de currículo de qualidade, numa tentativa de tradução de Paulo Freire, como um currículo que atenda à inteireza do ser, tem um olhar para o humano como ser inconclusivo, incompleto, e como tal, sempre aberto às infinitas possibilidades que as experiências de cada um possam contribuir para a formação de todos. Em um currículo da inteireza inspirado em Freire cabe muito mais do que conteúdos ou experiências predeterminadas; cabe justamente a abertura para que, sabendo-se incompletos, os sujeitos da relação educativa possam se constituir numa relação dialógica.

Segundo Freire (1996), para ensinar há que se ter disponibilidade, esta fundamentada na ética do diálogo. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154). Fugindo de uma perspectiva homogeneizadora, um currículo da inteireza tem o olhar para os sujeitos que se atenta às diferenças, dentro de uma ética de estar sendo, ou seja, sempre em construção, sempre aberto ao outro.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 1996, p. 113).

Um currículo de qualidade em Freire, que aqui chamamos de currículo da inteireza, é um currículo que fala “com”, que se constrói na experiência com outro, que

não fala de cima para baixo, que está aberto ao diálogo e firmado no compromisso com a justiça social.

BNCC para a Educação Infantil?

O direito à educação infantil é bastante claro nos dispositivos legais, já presentes naqueles anteriores à BNCC. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), há uma produção significativa de documentos publicados para a educação infantil pelo MEC, tais como: os Critérios de Atendimento de uma Creche que respeita os Direitos Fundamentais da Criança de 1995 e reeditado pelo MEC em 2009 (BRASIL, 2009), o Referencial Curricular Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) – que orientam as formas de organização em diferentes âmbitos da educação infantil. Podemos afirmar que eles auxiliaram na produção de currículos nas instituições de educação infantil ao longo deste tempo (KRAMER, 1997). No documento da Base há a ratificação e ênfase dessa noção dos direitos das crianças à educação. Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, a proposição curricular também se coloca para ela. Logo, invocamos a reflexão das nuances que atravessam esta política, que é apresentada como promotora da melhoria e da qualidade da educação por meio do êxito escolar dado nos conhecimentos comuns e assumindo um contorno de currículo como lista de conteúdos.

A Base como política nacional propositiva de (re)formulação curricular seguiu um percurso particular nos municípios. Dentro do pacto federativo colaborativo previsto constitucionalmente (BRASIL, 1988), os municípios são entidades administrativas autônomas e com poderes para gerir suas políticas. Há, inclusive, no texto da Base, a previsão da implementação local da BNCC através da (re)elaboração dos currículos com a participação da comunidade:

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um

processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 16).

A pesquisa que desenvolvemos acompanha as políticas para a educação infantil no município de Nova Iguaçu, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O município de Nova Iguaçu realizou sua reformulação curricular a partir das orientações da BNCC entre os anos de 2018 e 2019 (COSTA, 2020), obedecendo a proposta do calendário nacional. Cabe destacar que o município já possuía uma proposta curricular que datava de 2007 (SEMED NOVA IGUAÇU, 2007) e que tinha como parâmetro o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que também tinha uma proposta de currículo estruturado por conteúdos divididos por faixas etárias e objetivos a serem alcançados. O documento curricular foi nomeado pelo município como Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019) e anuncia a sua reformulação tendo como parâmetro organizador a BNCC. O seu texto é muito próximo da Base seguindo pelo caminho da homogeneização da experiência das crianças através da definição de campos de experiência que são sistematizados em direitos de aprendizagem e desenvolvimento progressivos por faixas etárias existentes na BNCC. A versão final do documento demonstra o quanto a compreensão, anunciada na BNCC, de que a Base não é o currículo, se distancia da leitura do município.

No que se refere à transposição da Base em currículo nos municípios, estudiosos da área (PANDINI-SIMIÃO; BUSS-SIMÃO, 2016; ARELARO, 2017; BORTOLANZA; FREIRE, 2018; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019) já alertavam para as dificuldades e questões que iriam se impor aos currículos municipais diante de um documento que trazia como referência as DCNEI reafirmando como eixos estruturantes da educação infantil as interações e a brincadeira, mas que nas suas proposições reduziu essas interações e brincadeiras a aprendizagens vinculadas ao desempenho das crianças para o ensino fundamental. Apresentamos a seguir alguns destes apontamentos.

O modo como a BNCC colocou para a educação infantil o protagonismo das crianças em seus processos de interação e de desenvolvimento está em consonância

significativa com os postulados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Porém, ao longo da análise da reformulação do currículo municipal, há um importante aspecto a ser considerado: a forma como ficaram estabelecidos os direitos de aprendizagens das crianças, por meio dos campos de experiência, foi bastante arriscada para uma elaboração que desse a centralidade para a criança e pouco desafiador para que os formuladores municipais transpusessem o que já estava posto.

Ainda que o texto da Base aponte para a não linearidade da aprendizagem, tal perspectiva é bastante perceptível no que é proposto e foi corroborada na produção em nível municipal. Isso porque, embora na BNCC o texto indique a necessidade de adaptação aos contextos locais, a forma como os conteúdos estão dispostos, seus vínculos com os direitos de aprendizagens e campos de experiências, desafiaram pouco seus formuladores a fazerem diferente do já proposto em sua matriz. Como Arelaro (2017, p. 216) advertiu sobre a forma como a proposta se apresentava, “há um risco inclusive, de que a educação infantil seja considerada uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no ensino fundamental”. Primeiramente, a proposta separa por faixa etária e campo de experiência. Feito isso, reforça em cada um desses quadros os direitos de aprendizagem e estabelece os objetivos de aprendizagem e as experiências e objetos de conhecimento. Categorizado por Campos de Experiência e faixa etária, os objetivos de aprendizagem estão assim dispostos, entre as páginas 43 a 50 na Base para a educação infantil (BRASIL, 2017):

Quadro 1 - Os campos de experiência e os objetivos de aprendizagens na BNCC para a Educação Infantil

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Fonte: Elaborado com base no documento da BNCC (BRASIL, 2017).

Na forma como os campos de experiências são apresentados, com as diferentes faixas etárias e em estágios de desenvolvimento, com atividades mais simples para as mais complexas, acabam por sustentar essa concepção de evolução de aprendizagens. Souza (2016) já alertava para os riscos de um formato que poderia resultar numa sistematização das matrizes restritas à dimensão cognitiva e a um conjunto de habilidades socioemocionais. Para Barbosa, Martins e Mello (2019), a Base para a educação infantil acabou incorporando pressupostos de natureza didático-metodológica propostos por grupos e instituições privadas de educação que passaram a ter maior influência na política quando o texto já se encaminhava para a sua terceira versão (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação, entre outros). Para as autoras, uma apresentação prescritiva dos conteúdos, formas de ensinar ou quando ensinar, acabou se contrapondo aos referenciais que sustentavam a Base.

Uma reformulação curricular seguindo a BNCC

O acompanhamento da política em Nova Iguaçu evidenciou no documento final do currículo uma abordagem que prescreve as atividades de forma evolutiva e linear dentro das faixas etárias. Esta perspectiva acabou se concretizando no texto municipal e pode ser verificada em diferentes atividades da proposta curricular de Nova Iguaçu, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós (Maternal)

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?	
✓	Respeitar e expressar sentimentos e emoções.
✓	Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e se solidarizando com os outros.
✓	Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	<p>Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p> <p>Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p> <p>Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.</p> <p>Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p>	<p>Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</p> <p>Período de acolhimento e adaptação.</p> <p>A descoberta do entorno.</p> <p>Percepção de si e do outro.</p> <p>As regras de convivência.</p> <p>Respeito aos diferentes contextos familiares.</p> <p>A casa e o lar: Pessoas e ambientes que o bebê interage.</p> <p>A escola: O primeiro lugar de interação além do lar, da família.</p> <p>Como me comunico com o outro?</p> <p>Ainda não sei falar, uso o corpo para me comunicar (expressões, ações, gestos, olhares, choro).</p> <p>A Árvore Genealógica.</p>

Fonte: SEMED Nova Iguaçu, 2019.

Freire (1987), ao criticar o conteúdo programático numa perspectiva de educação bancária³⁴, alerta que esta escolha não pode ser algo dado ou imposto de

³⁴ Conceito desenvolvido por Paulo Freire e apresentado no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), no qual critica a relação entre educador e educando numa perspectiva técnica/tradicional, onde o aluno é visto

forma autoritária. Ao contrário, a construção curricular numa perspectiva crítica e emancipatória deve surgir do diálogo com os educandos, partir das suas experiências e dos seus contextos na relação com o outro e com o mundo.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 54).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o currículo é um conjunto de práticas que busca articular saberes e experiências das crianças com os conhecimentos acumulados historicamente pelo homem, através da cultura, da arte, da ciência e da tecnologia. Essa perspectiva que traz a criança para o centro do processo de aprendizagem, que busca nas suas experiências com a cultura o ponto de partida para o diálogo, se alia à concepção freireana narrada em *Educação como Prática de Liberdade* (1967), em que o autor expõe seu método de alfabetização para adultos. A educação, para ser democrática, necessita ser humanizada, sendo imprescindível o diálogo e a compreensão crítica da realidade. Para Freire (1967, p. 108), “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos”. Assim, Freire propõe uma concepção de currículo integrador com a vida das pessoas, não apenas uma lista de conteúdos e objetivos vindo de fora, pois o aprendizado, nesta perspectiva, se dá de dentro pra fora, e não o contrário.

Barbosa *et al.* (2016) esclarecem como muitos demonstravam temor de a Base Nacional Comum Curricular levar a um engessamento dos currículos nas unidades de educação, devido a uma possível submissão a uma programação predefinida. Podemos afirmar que tal temor exposto pela autora se concretizou na Proposta Curricular de Nova Iguaçu. A proposta sistematizou as orientações da BNCC através de

como um caixa de banco cujos conhecimentos são depositados pelo professor, sendo recebidos pacificamente, sem questionamento e diálogo. Nessa perspectiva, não se considera o saber do educando, a relação de aprendizagem é centrada no professor, sendo autoritária, além de não contribuir para a conscientização e autonomia dos alunos.

quadros, colocando em uma mesma página as diferentes orientações sugeridas pela BNCC – faixas etárias diferentes, campos de experiências, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os Campos de Experiências, do modo como foram organizados, parecem ter a função de servir como áreas do conhecimento, dentro de uma perspectiva de separação por disciplinas: O Eu, O Outro, e O Nós: com atividades voltadas para a dimensão social; Corpo, Gestos e Movimento: com uma proposta de conhecimento do corpo e de atividades motoras; Traços, Sons, Cores e Formas: com atividades artísticas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: atividades voltadas para a linguagem oral e escrita; Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações: atividades matemáticas e conhecimentos da natureza. Este é um recurso utilizado pela própria BNCC e que repercutiu no documento municipal.

Da maneira como estão organizados na BNCC, na atual proposta do município, cada um dos cinco campos de experiência tem como princípio garantir os seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, explorar, participar, comunicar, conhecer-se. Isso está expresso em todos os grupos etários, que trazem, ainda, os objetivos de aprendizagem, neste quesito há o que está expresso na BNCC e outros acréscimos dos GTs. Há, por exemplo, determinações específicas, como o formato da letra que os textos coletivos devem ser escritos, em letra bastão, situação sugerida no campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, para as crianças do Infantil 2-3 e Infantil 4-5, ou orientações mais genéricas, como o ensinamento de boas maneiras no campo de experiência O Eu, O Outro e O Nós, também para as crianças do Infantil 2-3 e Infantil 4-5. O portfólio é sugerido para o Infantil 2-3 no campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, sugerindo desenvolvimento e acompanhamento do grafismo e no Infantil 4-5 no campo Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Para as três faixas é sugerido que se tenha atenção ao silêncio e ao relaxamento. Fica a questão: como isso será produzido no cotidiano, vivido muitas vezes de forma majoritária dentro de “salas de aula”, com turmas compostas por 25 bebês e crianças de até 5 anos?

Tanto a BNCC quanto o novo documento municipal de Nova Iguaçu buscam evidenciar um compromisso com uma educação democrática e de qualidade. No

entanto, analisar, na perspectiva freireana, o processo de reformulação curricular instituído pela BNCC, nos exige este olhar crítico para tais objetos. Não se pode voltar para esses documentos desconsiderando as relações de poder implícitas na sua elaboração. Também não há como pressupor a existência de um documento que se coloque de forma neutra, no caso da Base está implícita em suas orientações a percepção da educação como um processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos. Tal percepção se distancia das considerações de Freire (2001) sobre a prática educativa, em que, a natureza formadora da docência e seu caráter permanente de fazer escolha enfatizam sua exigência ético-democrática de respeito ao pensamento e à curiosidade do educando. Nesse sentido, cabe questionar inclusive a necessidade de uma base para a Educação Infantil, visto que já temos diretrizes e parâmetros que orientam a formulação das propostas curriculares.

De acordo com Silva, o currículo tem uma posição estratégica nas reformas educacionais, pois

[...] é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos de poder (2001, p. 10-11).

Ao afirmar a educação como um ato político, não neutro, Freire (2001) atenta que é preciso assumir a politicidade da educação, saber a favor de quem e contra quem se pratica o ato educativo:

Do ponto de vista, porém, dos interesses dominantes, é fundamental defender uma prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdos, como se fosse possível, por exemplo, falar da “inchação” dos centros urbanos brasileiros sem discutir a reforma agrária e a oposição a ela feita pelas forças retrógradas do país. Como se fosse possível ensinar não importa o quê, lavando as mãos, indiferentemente, diante do quadro de miséria e de aflicção a que se acha submetida a maioria de nossa população (FREIRE, 2001, p. 49).

Não se pode pensar uma proposta de currículo democrático não sendo democrático. A BNCC, ao fazer suas escolhas não considerando plenamente os diferentes atores envolvidos no processo educacional, ao se fechar numa proposta nacional homogeneizadora, leva ao entendimento de currículo como algo mágico, capaz de resolver por si só os problemas da educação. Freire (1992) chamou atenção à importância de não *magicizar* o currículo, como se ele fosse neutro e pudesse ser aplicado indiscriminadamente a todos os grupos e construir a necessária transformação social. Não há como assumir uma postura educativa democrática, portanto, um currículo democrático, sem discutir criticamente a realidade social, cultural, política e econômica que se pretende transformar.

O saber, o sujeito e o currículo, essa relação, não se constitui em algo que é dado *a priori*, mas em algo que está sendo, tecido na dialogicidade, no conflito, nas relações de poder, na ética, na justiça. É preciso olhar para as crianças e para os adultos dessa relação, considerando suas incompletudes, que refletem na busca constante, na curiosidade permanente, na imprevisibilidade de possibilidades de construção de conhecimento que atenda suas reais necessidades enquanto grupo.

Considerações Finais

O diálogo que este texto estabelece com a teoria de Paulo Freire e as questões postas para uma política curricular tem a pretensão de assentar os princípios firmados no compromisso com a democracia, com o diálogo, com a liberdade, com a autonomia e com o trabalho coletivo. A partir da premissa de que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 47), Paulo Freire recusa o otimismo ingênuo, mas ao mesmo tempo rejeita o pessimismo de que a educação está imobilizada diante do condicionamento de transformações infra estruturais. Tal perspectiva nos leva a observar as conquistas da educação infantil ao longo dos últimos 30 anos – seu reconhecimento como primeira etapa da educação, as normativas que organizam e estruturam as condições mínimas para o atendimento das crianças

pequenas e a ampliação de suas vagas. Porém, ao mesmo tempo, nos possibilita saber do tanto que ainda há por se fazer.

Embora as crianças tenham seus direitos reconhecidos pela Constituição brasileira, sendo, portanto, cidadãs (CURY; FERREIRA, 2010), tal cidadania é restrita na sua concretização diante de tantos entraves sociais presentes no país. Uma parte desses direitos passa pelas instituições que devem oferecer serviços de qualidade para a primeira infância. Os aspectos que compreendem a qualidade do serviço ofertado vão desde a formação dos professores, passando pelos prédios e materiais, até a proposta organizacional da instituição – uso do espaço, do tempo e das relações empreendidas na instituição entre os adultos, com as crianças e com a comunidade. A qualidade passa também pelo valor social que tem a comunidade que está sendo atendida. Não há como ter uma qualidade encontrada apenas dentro de um determinado lugar, de modo que, ao sair dele, não seja mais possível encontrar esta qualidade. Em um país com uma enorme diversidade cultural e uma abissal desigualdade social, que construiu nos últimos anos uma base curricular comum como principal política para a melhoria da educação básica no país, parece minimizar, se não desconsiderar, em grande medida, as perversas condições de vida de muitas de suas crianças e jovens. Parece a interpretação simplista de um sistema educativo com grandes desafios.

No que se refere à garantia da diversidade dentro das especificidades locais, a Base está tratando da formação, em espaços de educação institucionalizada, de seres expressivos e falantes, produtores e reprodutores de cultura, construídos por suas próprias palavras e a de outrem. Tal dimensão é tensionada frente à formulação de um documento normativo que distribui campos de experiência e lista objetivos de desenvolvimento por grupo etário em contextos muito diversos. A infância trazida pela BNCC nos seus campos de experiências contradiz a ideia de múltiplas infâncias presentes nas dimensões continentais do país e nas diferentes condições sociais e econômicas.

Considerando que o CNE estabeleceu o prazo de dois anos para a finalização deste processo que estamos narrando, de (re)formulação curricular, este seria

encerrado em dezembro de 2020 com sua implementação nas creches, pré-escolas e escolas. Desse modo, esta etapa da implementação da BNCC ocorreu em meio a uma crise sanitária mundial, a pandemia da Covid-19 iniciada no ano de 2020, quando foram decretadas medidas de isolamento social e o fechamento das instituições de educação. Interessa, portanto, entender como as políticas foram ajustadas no período tratado, no sentido de cumprimento do dever e do compromisso para com as crianças.

O acompanhamento da política curricular tem apontado para a justificativa apresentada pelo município, e chancelada pelo CNE, de que as atividades pedagógicas enviadas por plataformas e dispositivos digitais, durante a pandemia e o estabelecimento do ensino remoto, tinham como objetivo evitar retrocessos de aprendizagem e a perda de vínculo com a escola (BRASIL, 2020). A Secretaria de Educação demonstrou preocupação acerca de que tais atividades correspondessem aos Campos de Experiência e aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, tal como expressos na BNCC e no currículo municipal. Para tanto, apontamos a necessidade de pesquisas que auxiliem em tal compreensão e dos usos da política curricular em tal conjuntura. Também destacamos que ainda que não tenha sido o intuito primeiro deste artigo, tal contexto compôs o cenário da implementação curricular, política que temos acompanhado e que apresentamos alguns aspectos neste texto.

O contexto da pandemia revelou muitas contradições e limitações da política curricular. A falta de acesso aos itens tecnológicos e as precárias condições de moradia e de subsistência das crianças atendidas pelas instituições de educação pública do município de Nova Iguaçu fez ver tantas mais necessidades das crianças. Tal situação revela que ter acesso a atividades orientadas por um currículo não cumpre o direito de aprendizagem e menos ainda a uma educação de qualidade. Esse cenário nos faz reafirmar, a partir das palavras de Freire, que há prioridades para a classe dominante e prioridades para a classe dominada: “é preciso que as maiorias trabalhem, comam, durmam sob um teto, tenham saúde e se eduquem. É preciso que as maiorias tenham o direito à esperança para que, operando o presente, tenham futuro” (FREIRE, 2001, p. 51). Assim, diante da exposição trazida neste texto, finalizamos com a pergunta: Que

horizonte de vida e de esperança essa política curricular denota para as crianças pequenas?

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das Políticas de Educação Infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, [s.l.], v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em: 24 maio 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena V.; FOCHI, Paulo Sergio; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO André da Silva. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata T. Junqueira. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1138/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 02 jul. 2021.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. PNE 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC, 2016-2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da Qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 891-916, jan./jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em Educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água. 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 23). Disponível em:
<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/14.-Pol%C3%ADtica-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em:
<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Data do envio: 29/08/2021

Data do aceite: 09/11/2021