

**A BNCC e seus múltiplos sentidos:
desafios na (re)criação de práticas curriculares de uma unidade federal de Educação Infantil**

*The BNCC and its multiple meanings:
challenges in the (re)creation of curricular practices of a federal unit of Early Childhood Education*

*La BNCC y sus múltiples sentidos:
desafíos en la (re)creación de prácticas curriculares de una unidad federal de Educación Infantil*

Karine Weber¹
Universidade Federal de Santa Maria

Caroline Foggiato Ferreira²
Universidade Federal de Santa Maria

Andressa Aita Ivo³
Universidade Federal de Pelotas

Juliana Sales Jacques⁴
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este artigo visa discutir os desafios encontrados para a implementação da BNCC em uma unidade de educação infantil localizada em uma instituição pública de ensino superior. A pesquisa qualitativa foi realizada através da análise do PPP da instituição e de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da UEI. Os resultados demonstram o movimento que a UEI realizou para a (re)construção do PPP, observando as limitações e potencialidades da BNCC. Conclui-se que a adequação do PPP buscou valorizar o protagonismo infantil a partir de uma interpretação da BNCC, que não restringe as especificidades da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; BNCC.

Abstract: This article aims to discuss the challenges encountered in the implementation of the BNCC in an early childhood education unit located in a public institution of higher education. The qualitative research was carried out through the analysis of the institution's PPP and semi-structured interviews with UEI teachers. The results demonstrate the movement that the UEI carried out for the (re)construction of the PPP, observing the limitations and potentialities of the BNCC. It is concluded that the adequacy of the PPP sought

¹ Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: weberkarine22@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6955714993217552>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0540-3119>.

² Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cfoggiato@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9411199972437725>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5051-235X>.

³ Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: dessaaita@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5435147861393098>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8413-6623>.

⁴ Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: juletras.jacques@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1957930217104610>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8372-1900>.

to value children's protagonism based on an interpretation of the BNCC, which does not restrict the specificities of Early Childhood Education.

Keywords: Early childhood education; Curriculum; BNCC.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir los desafíos encontrados en la implementación de la BNCC en una unidad de educación infantil ubicada en una institución pública de educación superior. La investigación cualitativa se llevó a cabo mediante el análisis del PPP de la institución y entrevistas semiestructuradas a docentes de la UEI. Los resultados demuestran el movimiento que la UEI realizó para la (re)construcción del PPP, observando las limitaciones y potencialidades del BNCC. Se concluye que la adecuación del PPP buscó valorar el protagonismo de los niños a partir de una interpretación de la BNCC, que no restringe las especificidades de la Educación Infantil.

Palabras-clave: Educación infantil; Curriculum; BNCC.

Recebido em: 15 de junho de 2023

Aceito em: 14 de dezembro de 2023

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Ancora-se no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, que menciona a criação de um currículo comum por meio de “[...] uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, p. 19).

A partir da BNCC, um movimento no que se refere à orientação para a organização curricular de cada etapa de ensino se inicia, uma vez que o documento determina alguns conhecimentos elencados como essenciais, a fim de contribuir para uma formação integral das crianças, bem como viabilizar a unificação das políticas educacionais a partir de competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica (BRASIL, 2017). Segundo Moreira e Candau (2006, p. 86 apud Salles; Farias, 2012, p. 32), currículo são:

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidade de nossos (as) estudantes, associando-se assim [...] ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Nesse contexto, pode-se inferir que currículo é tudo o que acontece na escola, desde o Projeto Político-Pedagógico (PPP), enquanto texto, até as dinâmicas desenvolvidas em salas de aula, apresentando-se como uma organização que se adapta e tenta compreender cada contexto escolar. A BNCC, como orientação curricular, a partir de 2017, passa a ser interpretada e implementada⁵ nas instituições de ensino, que, por sua vez, deverão reestruturar seus PPP a fim de atender às orientações e (re)contextualizá-las nessa instituição viva chamada escola. Considerando as diversas interpretações que a BNCC pode vir a ter bem como as orientações contidas em seu texto, este artigo versa sobre a implementação desta orientação curricular em uma proposta de multi-idades desenvolvida na primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil.

Diante disso, dialogaremos sobre a (re)construção do PPP de uma Unidade de Educação Infantil (UEI) localizada dentro de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IES) Federal que, em suas práticas pedagógicas, desenvolve um olhar diferenciado para a Educação Infantil, possibilitando novas formas de organização de vivências. Assim, debateremos sobre as transformações que se efetivam dentro das salas de aula e nos planejamentos pedagógicos, sob a organização de turmas multi-idades e berçário.

A proposta pedagógica da UEI é inspirada nos estudos de Lóris Malaguzzi, que, a partir de uma análise de Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 276), compreendem a criança como “inventiva, imaginativa, portadora de história, produtora de cultura e sujeitos de direitos”. A Unidade se pauta no respeito às diversas formas de aprender e saberes de cada criança a seu tempo, construindo “uma proposta de valorização das singularidades e das diferenças de cada criança” (Unidade de Educação Infantil, 2019, p. 64).

Além do exposto, esta proposta oferece um arranjo curricular no qual as crianças podem optar entre os espaços disponibilizados pelas docentes, escolhendo pelo que lhe despertar interesse em explorar, tais como atividades de construção, desenho, exploração, entre outras que proporcionem um desenvolvimento integral. Ao longo de sua trajetória, a UEI vem repensando os conceitos que permeiam a Educação Infantil desde sua criação, quebrando paradigmas e aprimorando as novas formas de compreender as vivências infantis e o desenvolvimento das crianças.

⁵ Compreendendo implementação como “[...] objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa; um tipo de “ação social criativa”. Em seus processos e atos, é necessário capturar não os efeitos sobre coletividades sociais abstratas, mas antes a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos” (BALL, 2011, p. 44 apud HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 64).

A discussão, nesse contexto, no que se refere à proposta pedagógica, motiva a compreender como esta unidade vem (re)construindo seu PPP a fim de se adaptar e ressignificar suas práticas pedagógicas. Diante do exposto, temos o seguinte problema de pesquisa: quais as repercussões das orientações propostas pela BNCC na organização curricular da UEI?

Para tanto, no processo investigativo, analisamos o PPP da referida unidade. Para isso, utilizamos as orientações de Salles e Farias (2012), que sugerem questões norteadoras e alguns elementos constituintes para a elaboração de uma proposta pedagógica. Estabelecemos, nesta análise, interação com os dados produzidos na pesquisa de campo⁶, que contou com a participação de oito sujeitos representando os seguintes segmentos: departamento de pesquisa e extensão (1), coordenação (1), direção (1), professoras (duas federais e duas contratadas) e um sujeito da educação especial. Com vistas a preservar o anonimato dos sujeitos, seus nomes foram substituídos por outros fictícios. Nessa interlocução, buscamos verificar de que forma a BNCC se faz presente no cotidiano infantil e como este documento foi implementado na proposta pedagógica da escola em análise.

Desafios na (re)criação curricular a partir da BNCC

Os desafios que a BNCC vem apresentando para sua implementação, de uma forma geral, são muitos e estão relacionados às competências, às suas influências externas, à pouca abertura para questões relacionadas às especificidades de cada região, entre outros fatores. No que se relaciona às poucas páginas destinadas à Educação Infantil, nota-se muita influência das concepções educacionais específicas das outras etapas de ensino, acarretando certa antecipação dos processos de alfabetização formal a partir da organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio da apresentação de uma linearidade e uma produtividade a serem alcançadas pelas crianças, e da aproximação dos campos de experiências com as áreas de conhecimento.

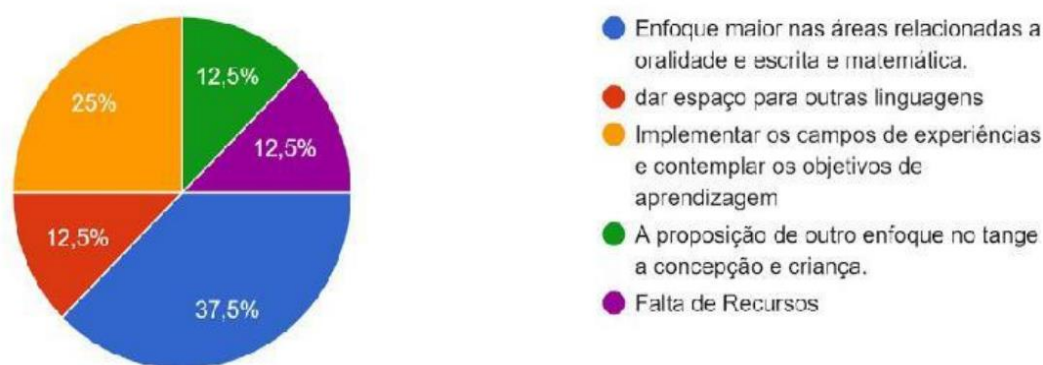
A partir da leitura de autores(as) como Fochi (2015), Mota (2019), Barbosa, Martins e Mello (2019) e Silva (2018), elencamos possíveis desafios produzidos para a implementação da BNCC e apresentamos para as professoras entrevistadas. Entre as possibilidades identificadas, a maioria dos sujeitos mencionou (Gráfico 1), como maior desafio, as correlações estabelecidas para aproximar o Ensino Fundamental da Educação

⁶ Em virtude da pandemia de covid-19 a realização de entrevistas semiestruturadas ocorreu com roteiro de perguntas objetivas e subjetivas, via plataformas virtuais, Meet ou WhatsApp, utilizando a plataforma do Google Drive para criação, compartilhamento e tabulação.

Infantil, através da ênfase em objetivos de aprendizagem relacionados às questões de oralidade, leitura e escrita e da matemática. Além da quantidade expressiva que os difere da quantidade dos demais campos de experiência mencionam, por exemplo, que a criança deve, ao final da Educação Infantil, “expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (Brasil, 2017, p. 49) e “registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes” (Brasil, 2017, p. 51).

Outro desafio foi a implementação dos campos de experiências contemplando os objetivos de aprendizagem. Isso, porque, na proposta pedagógica da UEI, os campos de experiência se constituem como um arranjo curricular que visa a respeitar a criança e seus processos de aprendizagem, a partir de suas experiências e vivências. Fato este que se coloca, de certa forma, contrário à proposta curricular nacional, uma vez que apresenta um arranjo curricular baseado nas experiências infantis e propõe objetivos que almejam que todos obtenham a mesma experiência, além das questões que colocam a Educação Infantil enquanto etapa preparatória para a próxima etapa de Educação Básica.

Gráfico 1 – Referente a pergunta: “Quais desafios você percebe que a BNCC vem propondo para a Educação Infantil?”



Fonte: elaborado pelas autoras.

Diante dos desafios de implementar a BNCC, a UEI encontrou embates a respeito de como interpretar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sem os colocar como meta a ser alcançada pelas crianças. Navi compreende que a BNCC se coloca enquanto:

[...] documento bem novo ainda, recém que foi fechado o texto e está sendo apresentado à comunidade escolar e toda a comunidade. E até a gente conseguir fazer um estudo bem aprofundado e ver o que cabe para cada unidade, para cada escola. É um documento norteador, mas eu entendo que é

um documento que também vai ser adaptado à realidade de cada escola, de cada unidade. Eu não sei te dizer se todas vão sair com os objetivos desse documento, mas eu acredito que boa parte, mas todos não sei.

A UEI organizou discussões em seu movimento de adaptar a BNCC à sua realidade e de correlacioná-la com a proposta pedagógica por multi-idades, bem como com seus princípios educacionais, que sempre buscaram a garantia dos direitos das crianças, sem a antecipação de práticas escolarizantes. Tais discussões geraram reflexões, como podemos perceber na fala de Electra, quando menciona que é necessário conhecer os objetivos:

[...] eu acho que é bem importante. Porque a gente tem que ficar olhando [...] e a gente vai observando, assim, eu acho que é uma questão muito importante que a gente não pode partir dos objetivos. A gente não pode sair dos objetivos e criar propostas a partir dos objetivos. A gente tem que pensar nas crianças, pensar nos direitos, pensar nos campos, e esses direitos eles vão culminando no que mais isso aqui tá mais pra isso, pra aquele outro, ou para aqueles dois. Aí tu vai construindo a proposta pensando nisso, só que essa proposta também vai estar vinculada a outro campo, então na verdade é uma grande espiral, e nós professores e toda equipe na verdade tem que estar sempre muito atentos [...] esse movimento tem que estar sempre muito bem organizado para que a gente possa perceber porque pelos objetivos pensar se as crianças realmente conseguem dar conta disso. No sentido de que é um objetivo de aprendizagem, mas quem tem que garantir isso somos nós. Não fazer aquela avaliação: “aah ó, esse aqui não atingiu ainda ó”. “Esse objetivo essas crianças não atingiram”. Não, não é as crianças que não atingiram. O que eu propus pra que essas crianças desse grupo atingissem estes objetivos?

Na fala, é possível notar que o lugar e a interpretação que a UEI adotou sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento os coloca como parâmetros para observação do desenvolvimento da criança para guiar o trabalho do professor em suas práticas pedagógicas e para a organização dos seus planejamentos. De acordo com o PPP da Unidade: “[...] a BNCC organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, porém, vale lembrar que eles não devem ser considerados de forma estanque, uma vez que a criança possui múltiplas linguagens e vive as experiências de sua infância sem dividir as aprendizagens e conhecimentos” (Unidade de Educação Infantil, 2019, p. 47).

Assim, evidencia-se que tanto na visão das participantes quanto nos documentos da UEI, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não são entendidos como metas a serem atingidas pelas crianças ou guias para as atividades pedagógicas. Todavia, ainda que não estejam no lugar de avaliação das crianças, sendo usados apenas como possibilidades a respeito do que observar no desenvolvimento infantil, percebemos que há dificuldades em elucidar como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão abordados dentro do cotidiano das turmas.

Interpretando que a potência da BNCC da Educação Infantil possa estar nos campos de experiência e nos direitos de aprendizagem, e não nos objetivos de aprendizagem, Electra reforça uma perspectiva de Educação Infantil já concebida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010). Observamos que os direitos de aprendizagem têm origem nos princípios políticos, éticos e estéticos presentes nas DCNEI. Contudo, aparecem na BNCC de forma sucinta em comparação com os objetivos de aprendizagem, que não apresentam a mesma origem, mas têm uma visibilidade maior.

A UEI buscou interpretar a BNCC, procurando visualizar suas possibilidades e limitações para que, ao interpretá-la e implementá-la no cotidiano escolar, fortalecesse sua proposta, ou seja, de uma organização por meio da escuta sensível, respeitando a garantia dos direitos das crianças e o protagonismo infantil. Assim, a Unidade não ignora os objetivos de aprendizagem da BNCC, mas, tendo em vista a organização curricular por campos de experiências, as legislações e as teorias que já estavam amparando suas práticas escolares, os objetivos são adaptados à realidade, e não o contrário, servindo de norte para saber o que observar no processo de desenvolvimento infantil.

No que tange ao desafio de implementar os campos de experiência em articulação com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, mais uma vez houve o movimento de encontrar pontos em comum à proposta pedagógica prévia da Unidade. A visão institucional sobre os campos de experiência fica expressa no seguinte trecho do PPP (Unidade de Educação Infantil, 2019, p. 48):

Pensar em Campos de Experiência não quer dizer que devemos ignorar as linguagens, visto que existe uma convergência de ideias, uma vez que consideram a criança como um sujeito íntegro e não fragmentado. Tais propostas procuram apresentar estratégias para a organização das aprendizagens das crianças para superar a divisão por áreas do conhecimento, conteúdos e disciplinas. Não se trata de uma substituição ou equivalência ao que acontece nos anos posteriores no Ensino Fundamental, mas significa pensar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança a partir de suas experiências, que são múltiplas e vividas de forma íntegra.

O movimento da UEI foi no sentido de pensar os campos de experiência, não se distanciando das orientações da pedagogia de Reggio Emilia, que centraliza a “importância das interações para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano” (Unidade de Educação Infantil, 2019, p. 64) e, assim, interpretar os objetivos de forma não fixa. Desse modo, pelo fato de a Unidade apresentar uma proposta diferenciada no tange aos direitos das crianças,

percebemos que, para construir um PPP condizente com a coletividade da proposta da escola e com as proposições da BNCC, faz-se necessário um estudo minucioso desta última, afinal:

[...] potencializar a reflexão, a reinvenção, a criação dos professores e a força do trabalho coletivo é fundamental para o enfrentamento de uma leitura focada em elementos que a BNCC carrega de um ideário identificado com a educação integral, o currículo situado, a avaliação formativa e os temas contemporâneos. (Barbosa; Flores, 2020, p. 101).

Concordando com esse posicionamento, Nashira afirma que:

[...] o principal desafio é a gente saber [...] ter a disciplina de revisitar o que nós estamos fazendo e olhar o que estamos fazendo e olhar o PPP e olhar a BNCC eu acho que isso é um movimento que exige disciplina nossa. [...] pra mim é um dos maiores desafios que temos como instituição, não só nós, mas qualquer instituição de ensino.

Para conseguir estabelecer relações que fundamentam a prática pedagógica e não se distanciam de todos os conceitos que, até então, vieram se construindo como diferencial da proposta da Unidade, as professoras participaram de formações continuadas, conforme relatam Gatria e Electra:

[...] as formações sobre a BNCC, mais profundamente sobre os campos de experiências, para mim ficou bem claro. No início, estava um pouco confuso, mas depois a equipe da formação foi nos dando exemplos, nos mostrando exemplos de como seria na prática e como usaríamos no planejamento. [...] Eu acho que o primeiro desafio foi compreender o que a Base estava trazendo, depois relacionar com a prática da Unidade. Também foi um desafio fazer uma reflexão se usava a Base ou as Diretrizes Curriculares [...]. (Gatria, 2020).

[...]a Base ela passa assim num contexto geral assim a ideia de que o nosso trabalho é um trabalho compartilhado, mas responsável. Então compartilhado tem que ser com, tem que ser com as crianças, tem que pensar nas crianças, é direito delas, a educação é direito delas, é direito das crianças nesse sentido. Só que ela precisa ser responsável, porque você é responsável daquele processo, e ao mesmo tempo ela tem que ser garantida, e garantido é pelo poder público então que sem condições não se faz nada. [...]. Segundo ponto, então tu tem que ter tempo, o profissional então tem que ter as condições, então tempo é uma condição, mas é uma condição para isso. Ele também tem que ter tempo para se reestruturar, porque a gente não pode querer que uma pessoa que viveu a vida inteira dentro de um sistema, de vida dela própria e pessoal e profissional. [...] então fica aquele discurso repetido de palavras, só que quando elas entram numa materialidade, sendo ela qual for, aquelas palavras voltam a ativar outros princípios. (Electra, 2020).

A compreensão sobre os campos de experiência foi abordada pela Unidade de modo que esses fossem visualizados na prática pedagógica a partir do desenvolvimento das diferentes

linguagens e da proposição de espaços de interações e brincadeiras das crianças. Nesse movimento de compreender como esses campos de experiências seriam abordados na Educação Infantil e voltar para revisitar a prática pedagógica que a UEI vem desenvolvendo a partir das diversas linguagens, foi possível compreender que os planejamentos e as organizações dos espaços pedagógicos já vinham contemplando tais campos de experiências de forma articulada uns com os outros, sempre tomando como foco os interesses das crianças a partir da escuta sensível.

Nessa direção, após leitura da BNCC, compreendemos que a referida política se apresentou inspirada nas DCNEI e passou a ratificar os conceitos como os eixos principais, as interações e brincadeiras, as questões das experiências infantis e, de maneira mais condensada, os princípios políticos, éticos e estéticos que originaram os seis direitos de aprendizagem. Electra também mencionou a importância de haver um tempo para um aprimoramento do documento e, dessa forma, ser possível trabalhar para que se possa efetivamente colocar em prática o que a BNCC vem propondo para se ter uma interpretação mais aproximada das DCNEI em defesa das crianças. Tal proposta ainda não foi possível visualizar na prática, em especial porque o atravessamento da Pandemia demandou uma reestruturação ainda maior relacionada ao trabalho realizado na Educação Infantil.

As dúvidas e os questionamentos, em sua maioria, aparecem durante a prática pedagógica e, por isso, recursos e tempo se tornam indispensáveis. Nesse sentido, para que não haja um distanciamento em relação às DCNEI, é necessário tê-la internalizado e realizado a apropriação dos seus princípios a fim de que a leitura da BNCC se coloque aproximada, e não como algo fora de contexto do que vem sendo produzido acerca da Educação Infantil. Na fala de Segimus, é possível observar que, para a Unidade, o:

Desafio da escola é tentar fazer esse jogo, no sentido de tentar pegar o que que é importante na BNCC e usar de respaldo para a gente continuar o nosso trabalho, talvez de resistência, no sentido de priorizarmos o brincar priorizarmos as crianças. [...] que é exigido como Base, mas da gente conseguir fazer a leitura desse documento e utilizá-lo a nosso favor, e não ficar refém do documento e não talvez alguns objetivos lá. [...] a BNCC tem uma proposta geral de unificar o país, né. Eu acho que é um aspecto importante. Eu acho que não dá pra fazer qualquer coisa em qualquer lugar, mas a gente também tem que pensar que o nosso país ele é muito diverso, então dentro dessa estrutura, coluna que tem que ter uma geral também contemplar essas especificidades, eu acho que isso se envolve a infância né. [...] eu acho que a discussão é importante até para gente pensar se é essa BNCC que nós queremos. E sabe que a gente depois dessa primeira a gente repensa faz um segunda diferente.

Essa fala de Segimus deixa claro que as interpretações da BNCC serão adaptadas às diversas realidades, e que, nesse movimento, é importante observar seus princípios e como se colocam no contexto educacional. Nesse caso, é possível perceber que a Unidade vem refletindo sobre quais aspectos da BNCC podem potencializar sua proposta e como contemplá-la frente às especificidades que seu contexto apresenta. Também é levantado um questionamento interessante sobre a necessidade da BNCC e qual política curricular se almeja. Assim, as professoras refletem que a existência da BNCC pode ser necessária para evitar que cada instituição que atende crianças possa fazer o que quiser. Nash menciona que:

[...] a Base precisa ser objetiva, tem uma estrutura que muitas vezes fragiliza o nosso planejamento também é assim né. Ele precisa de um objetivo e desse objetivo [...] é um desafio para a equipe, e a questão de tornar visível nossa documentação, porque é nessa visibilidade que a comunidade vai compreender o que é a educação infantil. [...] eu não acho que no PPP precise aparecer os objetivos de aprendizagem, talvez como a nossa proposta se relaciona com a Base. [...] a Base veio para contribuir, eu acho que os princípios que a Base traz para a educação infantil eu acho que são muito importantes. Eu só acho que às vezes existe uma dificuldade de interpretação. O pessoal está muito focado em ter as coisas muito direcionadas, então quando aparece as tabelinhas com os objetivos facilita a vida de todo mundo. Porque é só copiar a tabelinha com os objetivos e está pronto. Eu acho de certa forma ela traz um aspecto positivo, que é essa parte mais teórica que já vêm desde as diretrizes que ela vem contribuindo, mas a forma que precisou ser apresentada de certa forma se tornou um limitante assim para interpretação. [...] a Base precisava ser uma construção objetiva, mas a educação infantil não é objetiva. [...] então o negócio é complicado, porque a educação infantil destoa de toda a educação do nosso país. Em todos os sentidos, então eu acho que tem os pontos positivos e os pontos negativos.

A esse respeito, Barbosa e Flores (2020, p. 100) afirmam:

[...] ter uma BNCC pode ser fundamental para a construção de um país mais igualitário no ponto de partida, mas certamente sabemos que apenas a existência de um documento com tal teor não é suficiente; há que se considerar quem o constrói e quais são os objetivos comuns mais adequados à formação humana das nossas crianças.

As autoras ainda sinalizam que os contextos nos quais um documento surge e os espaços que ocupa podem interferir diretamente nos conceitos e nas teorias que já vinham sendo desenvolvidas e apontam para as contrariedades que a BNCC apresenta. De certo modo, pode-se inferir que a BNCC, em seu texto, coloca a responsabilidade de uma demanda que não se aplica à educação infantil para esta etapa sanar.

Nas falas de Navi e Ksora, ambas explicitam essa possível antecipação de demandas relacionadas aos processos de alfabetização, ou, em outras palavras, a ênfase

nos campos de experiências que apresentam muitos objetivos relacionados às questões de leitura, escrita e matemática.

[...] esses desafios são desafios da educação infantil. Algumas linguagens acabam ganhando mais destaque na educação básica, e é um desafio dar espaço para outras linguagens. [...] a gente percebe que existe sim, essa questão da linguagem escrita, da linguagem oral, mas não assim, né. Sobrepondo outras linguagens. Acho que bem no início fala sobre essa questão da não antecipação dos conteúdos. Eu acho que é um desafio que eu acredito, o que acontece na educação infantil é a antecipação de alguns conhecimentos que as crianças vão ter no ensino fundamental. Às vezes a educação infantil é vista como alguns anos de preparação para o ensino fundamental. Como se as crianças tivessem que estar preparadas para entrar no ensino fundamental, e aí vem a antecipação de alguns conhecimentos. [...] o documento traz assim algumas questões que estão diferentes do que no geral a gente tem visto na educação infantil, né, que daí traz questões para pensar a educação infantil além dessas linguagens, além da escrita. Focar nos campos de experiências não em conhecimento, conteúdo específicos. Essa ideia de campos de experiências é de dar espaço para a vivência em si. Destaque para a experiência, para aquilo que ele vai aprender em si. (Navi, 2020).

A questão da alfabetização e da linguagem matemática que as crianças precisam estar submersa nesse mundo de leitura, de escrita, de números acredito que esse seria o maior desafio. [...]. O desafio é o que, o que está no PPP da escola é de que a gente tem que respeitar o tempo, o direito, os espaços, o individual de cada criança. E a BNCC já nos traz coisas objetivadas do que devemos ensinar, de objetivos, de propostas do que devemos alcançar a gente tem isso dentro do PPP, mas não de uma forma tão rígida. A gente já tem um planejamento mais flexível, não é um planejamento engessado. A gente também tem um relatório flexível. Acredito que a questão de desafio mesmo a gente vai acabar não tendo porque a escola vai tentar sim buscar acompanhar o que diz a BNCC e vai continuar acreditando na proposta que a gente já tem de outros autores e outros estudos. (Ksora, 2020).

Navi e Ksora (2020) mencionam que a Educação Infantil ainda vem superando essa visão de etapa preparatória, embora esteja nas legislações há bastante tempo. Essa visão é produzida por segmentos educacionais que compreendem a escola como um espaço para ensinar a ler e a escrever e que encontram nos processos educacionais uma oportunidade de atender aos interesses e às demandas do mercado. De acordo com Silva (2018, p. 182), a BNCC:

Como se apresenta, na forma de unificação curricular, representa um retrocesso para a educação enquanto direito constitucional e enquanto aprendizagem escolar, visto que desconsidera as diversidades existentes no território nacional e as adversidades dentro dos contextos locais e individuais. A educação é vista como mercadoria [...].

Assim, na tentativa de ratificar e garantir os direitos das crianças, conforme a fala dos sujeitos Ksora e Navi, o foco da UEI está direcionado aos processos educativos que visualizam os campos de experiências como um todo, uma vez que, sob este arranjo, entendesse que é possível potencializar as experiências no contexto de vivências e de temporalidades das crianças, a partir de um planejamento flexível. Nessa direção, ambas as entrevistadas mencionam que a educação infantil está para além das linguagens priorizadas na BNCC, trazendo à tona a questão da educação integral, que perpassa a corporeidade do desenvolvimento infantil, desde seu nascimento para um mundo de descobertas que vão constituir enquanto sujeitos.

Contudo, Electra diz que:

[...] é difícil a gente ler textos assim sobre a Base, quem escreveu a Base, a gente conheceu. Teve essa oportunidade enfim durante o ano passado, a gente já tinha assim outros momentos já tinha assistido, né, as live. Aí a gente vê assim ó, por exemplo, uma pessoa que está em voga, Paulo Focchi. [...] muitas vezes, na multi-idade, é bem complexo porque às vezes a gente tem que respeitar o interesse daquela criança menor que muitas vezes para criança maior talvez não faça nenhum sentido. [...] eu fico me questionando se a gente consegue dar conta efetivamente, claro que, se não fosse multi-idade, a gente também tinha que estar se perguntando. É diferente você ter um grupo de crianças com idades mais próximas e com interesses bem diversificados. É bem diferente ter um grupo de crianças com idades bem diversificadas com interesses bem diversificados.

Ao mencionar a complexidade de compreender os campos de experiência nas multi-idades, Electra levanta dúvidas de como garantir o desenvolvimento para todas as crianças. Ela também salienta que ler a BNCC é complexo, pois é preciso compreender quem a escreveu, quais os princípios que essas pessoas vêm defendendo e, por fim, em que contexto foi homologada e será implementada. Nesse sentido, Barbosa e Flores (2020, p. 99) salientam que ler a BNCC criticamente requer:

Compreender seu endereçamento, momento político de elaboração e implementação, refletir sobre a importância da instituição de Educação Infantil – e dos conhecimentos – para a formação pessoal, social e política das crianças, analisar a ideologia da pedagogia das competências e dos objetivos, revisar e cotejar com as pedagogias críticas e emancipatórias, podem fazer com que professores e instituições efetivem práticas criativas de resistência.

Nessa direção, corre-se o risco de, quando o processo de implementação da BNCC da Educação Infantil vier a tomar forma nas escolas, ao invés de fortalecer o que já vinha sendo proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, e nas DCNEI, possam ser colocados em prática modelos conteudistas, etapistas e classificatórios,

que representariam um retrocesso para o desenvolvimento das crianças. Todavia, conforme o estudo de Ball (2011, p. 44 apud HOSTINS; RACHADEL, 2019, p. 64), as políticas públicas, quando propõem uma readequação dos currículos, não são apenas executadas por sujeitos passivos no contexto escolar, mas:

[...] são antes objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa; um tipo de “ação social criativa”. Em seus processos e atos, é necessário capturar não os efeitos sobre coletividades sociais abstratas, mas antes a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos.

Assim, a complexidade de interpretação, estudos, contextos, realidades, adequações aos princípios de cada escola se coloca em um processo de implementação de uma política pública, no qual aparece a autonomia das instituições. Essa autonomia pode aparecer nas relações que se articulam diretamente com o parecer descritivo, instrumento adotado pela maioria das instituições de Educação Infantil, com o objetivo de registrar os processos vivenciados pelas crianças na descoberta e na produção dos conhecimentos através das experiências propostas pelos planejamentos.

O parecer descritivo pode se apresentar de várias maneiras, sempre evidenciando o processo de interações e brincadeiras ocorridas no cotidiano escolar, que são os eixos das DCNEI e da BNCC. Por meio dessa forma de documentar o vivido na educação infantil, o professor empresta suas interpretações sobre as observações, realiza registros gráficos e fotográficos de pequenas falas e das ações contínuas de descobertas.

No PPP da UEI, está exposto que tal forma de avaliar constitui-se por “um trabalho sistemático do professor para registrar, planejar, documentar e avaliar os processos das crianças e das propostas organizadas em cada turma, os quais são permeados por reflexões e estudos constantes” (Unidade de Educação Infantil, 2019, p. 78), tendo em vista que as “propostas organizadas para as crianças de todas as turmas da UEI são pensadas a partir da escuta e da observação dos grupos de crianças e da compreensão sobre a intencionalidade do trabalho organizado na Educação Infantil” (Unidade de Educação Infantil, 2019, p. 78). A fala de Navi esclarece importantes elementos para entendermos como o instrumento de avaliação é construído no contexto da UEI:

[...] os pareceres são pareceres que contam a experiência e a vivência de cada uma das crianças no cotidiano. [...] o que ele vivenciou na educação infantil, então é um texto mais descritivo do que uma descrição do que ele alcançou em relação ao objetivo. [...]. Não tem assim, não é tão próximo dessa questão de descrever as suas 100 habilidades e competências, os objetivos específicos de cada campo de experiência. [...] não é uma característica do relatório que é feito na Unidade.

Nesse posicionamento, fica evidenciado que, nos pareceres da UEI, os objetivos e campos de experiências estão presentes, mas são interpretados de uma forma que continuem a garantir os direitos das crianças e o seu protagonismo no processo de aprendizagem e descobertas. Desse modo, esse instrumento avaliativo traz à luz a importância dos registros das experiências que a criança vivenciou, como ela explorou tal material, uma vez que o trabalho do professor de educação infantil não é identificar o que a criança alcançou, mas documentar como foi essa descoberta a partir do que lhe foi proporcionado.

A BNCC corrobora esta forma de avaliação, sugerindo que “as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 53).

Nesse contexto, foi possível observar que os desafios que permeiam as falas dos sujeitos participantes dessa pesquisa são inquietações. Além disso, nota-se que, por mais que possuam formações e procurem esclarecer conceitos para não se distanciarem dos propósitos da Unidade nem das especificidades da Educação Infantil, esses desafios se colocam de forma clara e muito complexos para toda a Educação Infantil e não somente dentro da UEI, pois ultrapassam as questões de formação dos professores, recursos, compreensão das teorias, ênfase em processos que já se colocam como embates nos contextos das escolas de crianças como as questões de oralidade, leitura e escrita.

Assim, passa-se a refletir como esse documento vem propondo essa transição e quais as possíveis interpretações para diminuir a ruptura entre as duas etapas de ensino e de que forma a educação infantil não será atropelada por práticas que destoam da especificidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Conclusões

Um estudo mais detalhado proporcionaria novas formas de compreender o que está proposto na BNCC, uma vez que este documento vem trazendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que sugerem certa linearidade no processo educativo, ainda que mencione as diversidades e as temporalidades das crianças. Em relação às observações sobre a repercussão da BNCC no trabalho pedagógico dos docentes na UEI, estes não sofreram muitas influências, uma vez que procuraram ratificar o que vem sendo realizado na Educação Infantil

tomando como base as diretrizes da Unidade, ressaltando que é importante que o professor saiba o que observar no desenvolvimento das crianças, visualizando o que deve ser potencializado e o que elas já vêm apropriando-se ou apresentam apropriado.

Alguns dos desafios observados pelos sujeitos pesquisados para a implementação da BNCC estão relacionados à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no que se refere a uma aproximação, de forma a antecipar práticas, o que pode comprometer a identidade e a especificidade do trabalho com bebês, crianças pequenas e bem pequenas e consecutivamente as práticas pedagógicas da UEI que, por sua vez terá de atender ao proposto na legislação. Segundo os sujeitos pesquisados, o movimento de estudos e a interpretação da BNCC não foram realizados a fim de atendê-la, mas sim a partir da observação da realidade dos contextos, não se distanciando das DCNEI (2010), que precede esse documento.

Como embates para implementação da BNCC, os sujeitos também se defrontaram com a contradição aparente na relação dos campos de experiências, metodologia potente para a educação infantil, com os objetivos de aprendizagem, que abre espaço para que esses campos sejam compreendidos como áreas de conhecimento, padronizando as experiências infantis. Para melhor compreender a proposta organizada em turmas multidadades, observou-se que os campos de experiências foram interpretados a partir de sua matriz teórica advinda da Itália, que procura potencializar as experiências infantis, respeitando seus tempos e espaços, muito próxima das linguagens infantis de Reggio Emilia, que inspira a metodologia da Unidade.

Já quanto aos objetivos de aprendizagem, estes foram tomados como pontos a serem observados pelos professores e não como aspectos a serem alcançados pelas crianças. Nesta pesquisa, considera-se a BNCC uma política que apresenta contrariedades na proposição entre os campos de experiências e objetivos de aprendizagem, colocando a identidade e a especificidade da educação infantil em risco, pois os contextos nos quais o documento vai ser interpretado e implementado poderão dar interpretações que se distanciam do proposto nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) se aproximando de uma concepção de campos de experiências como áreas do conhecimento com metas a serem alcançadas pelas crianças, o que abrirá espaço para que as crianças sejam compreendidas a partir da sua produtividade enquanto investimentos a serem avaliados, assim como ocorre atualmente nas demais etapas de ensino. Para tanto, salienta-se que há uma possibilidade de compreensão e interpretação que requer não somente leitura, mas também estudo a respeito desse arranjo curricular, a fim de gerar melhorias a esse documento, favorecendo e garantindo os direitos das crianças.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; FLORES, M. L. R. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da educação infantil? *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, RS, 73 - 110, v. 25, Dossiê, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630>. Acesso em: 09 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020043>

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. del R.; MELLO, A. da S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: Avanços e Retrocessos. *Movimento*, n. 10, p. 147-172, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667/18810>. Acesso em: 12 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.536>

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

FOCHI, P. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In.: FINCO, D.; BARBOSA, M.; FARIA, A. *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>. Acesso em: 02 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11947>

MOTA, M. R. A. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: *REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 39., 2019, Niterói. Anais [...]. Niterói: Anped, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_45_6. Acesso em: 15 mar. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALLES, F.; FARIA, V. *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, V. S. da. *Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política*. 2018. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_52e6ccf32aa486d2e33648e11ea9f00c. Acesso em: 22 jun. 2020.

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL (nome da Unidade de Educação Infantil). *HISTÓRICO*. Santa Maria, 2012.

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL (nome da Unidade de Educação Infantil). *Projeto Político Pedagógico (nome da Unidade de Educação Infantil)*. Santa Maria, 2019