



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KELLYANA FERREIRA DA SILVA

COMPREENSÕES DE PROFESSORAS SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
PRESENTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMPINA GRANDE – PB

2022

KELLYANA FERREIRA DA SILVA

**COMPREENSÕES DE PROFESSORAS SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
PRESENTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos.

Campina Grande – PB

2022

S586c Silva, Kellyana Ferreira da.
Compreensões de professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da educação infantil / Kellyana Ferreira da Silva. – Campina Grande, 2022.
119 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação: Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos".
Referências.

1. Currículo. 2. Compreensões Docentes. 3. Campos de Experiências. 4. Educação Infantil. 5. Criança. I. Campos, Kátia Patrício Benevides. II. Título.

CDU 37.016(043)

Kellyana Ferreira da Silva

**COMPREENSÕES DE PROFESSORAS SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
PRESENTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa de
Dissertação do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Campina
Grande (UFCG), como requisito parcial para a
obtenção de título de **Mestre em Educação**.

Data de aprovação: 26/10/2022

Kátia Patrício Benevides Campos.

Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos (Orientadora - UFCG)

Ana Luísa N. de Amorim.

Prof.^a Dr.^a Ana Luísa Nogueira de Amorim (Examinadora externa- UFPB)

Maria das Graças Oliveira.

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Oliveira (Examinadora interna- UFCG)

Dedicamos este trabalho a todas as crianças,
que, na busca de conhecer o mundo, alimentam
a nossa esperança.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração.” (Antístenes)

Meus agradecimentos aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, especialmente aos que fazem parte da linha de Práticas Educativas e Diversidades, pelos momentos de aprendizagem repletos de acolhimento e sensibilidade.

À minha orientadora, Dra. Kátia Patrício Benevides Campos, todo o meu agradecimento pelos ensinamentos, paciência e empatia.

Às componentes da banca examinadora, Dra. Ana Luísa Nogueira de Amorim e Dra. Maria das Graças Oliveira, meus sinceros agradecimentos pelas inúmeras contribuições.

Aos colegas da Turma 5, por compartilharem conhecimentos e respeito.

Ao meu pai, Valter Lúcio, e à minha mãe, Zoraide, pelo apoio e compreensão.

Ao meu irmão, Thiago, e os meus sobrinhos, Anna Layza e Ian Noah.

Ao meu esposo, Leonardo, por me apoiar em todos os momentos.

Aos demais familiares e amigos, agradeço o auxílio e apreço de sempre.

Às professoras que entrevistei nesta pesquisa, sem as quais este momento não teria sido possível, desejo-lhes muita luz e sabedoria.

Minha gratidão às crianças, que me ajudaram/ajudam a caminhar de maneira mais suave diante os desafios da vida e por alimentarem cotidianamente a minha esperança.

E, por fim, o mais importante, agradeço a Deus, pelo dom da vida, por estar sempre comigo, em todas as horas, dando-me a força e a coragem necessárias para superar todas as barreiras, sendo o meu apoio forte em todos os caminhos trilhados.

Vida de Educador

Educador

Educa a dor da falta

A dor cognitiva

Educando a busca do conhecimento

Educador

Educa a dor do limite

a dor afetiva

Educando o desejo

Educador

Educa a dor da frustração

a dor da perda

Educando o humano, na sua capacidade de amar

Educador

Educa a dor do diferenciar-se

a dor da individuação

Educando a autonomia

Educador

Educa a dor da imprevisão

a dor do incontrolável

Educando o entusiasmo da criação.

(Madalena Freire)

RESUMO

Discussão atual no marco legal brasileiro, o debate curricular pelos campos de experiências está presente na Base Nacional Comum Curricular de 2017. Impulsionada pela reflexão sobre o impacto do currículo nos significados e saberes construídos pelas crianças e suas experiências, vislumbrei o desafio de conhecer como as professoras da Educação Infantil compreendem os campos de experiências. Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa de mestrado, vinculada à linha de pesquisa “Práticas educativas e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, foi analisar a compreensão das professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil. Para tanto, delineamos como objetivos específicos: a) investigar a concepção das professoras sobre o currículo na Educação Infantil; b) averiguar a compreensão das professoras sobre os campos de experiências; e c) conhecer as perspectivas de trabalho das professoras com os campos de experiências. Tema debatido em todas as etapas da educação básica, a definição de currículo está exposta a processos de rupturas e descontinuidades, que refletem relações de poder, políticas, culturas e de representatividade. A discussão da organização curricular pelos campos, por situar o currículo nas experiências das crianças em diferentes campos de conhecimento, isto é, inter-campos, modifica a ideia de conteúdo e currículo, indicando uma possibilidade de integralidade dos saberes. Seguindo o aporte teórico da perspectiva sócio-histórica, que concebe o sujeito pela relação dialética com o seu contexto social e cultural, buscamos realizar um diálogo com autores que tratam sobre currículo, campos de experiências, criança e infância. Para tanto, os dados foram construídos através de entrevista semiestruturada, vídeo-gravação, diário de bordo e áudio-gravação. As entrevistas foram realizadas com sete participantes, todas servidoras da rede pública de ensino do município de Campina Grande-PB, sendo seis professoras e uma representante da Secretaria de Educação. Para a análise das entrevistas, fizemos uso da metodologia núcleos de significação, que segue três etapas em seu processo: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e construção dos núcleos de significação. Os dados produzidos apontam que as análises das significações nos indicam que a organização curricular pelos campos de experiências exige das professoras a articulação ampla do que seja criança, infância, currículo, BNCCEI, experiência e os próprios campos; e das instâncias educacionais que estão à frente destas profissionais, a necessidade de reflexão sobre a operacionalização dos campos, sobretudo nos planejamentos, e de meios que possam contribuir para a efetivação e a ampliação do que seja a construção dos saberes pelos campos de experiências na Educação Infantil. Estes ainda indicam que o trabalho docente pelos campos requer uma nova pedagogia que não aprisione ou fragmente a criança e que não limite a autoria docente. Para tanto, é fundamental uma pedagogia que respeite as várias maneiras como as crianças são e estão no mundo; que os interesses, experiências e reflexões delas sejam consideradas no processo de construção de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma lacuna a ser preenchida, cuja solução depende de um conjunto de fatores que assegurem efetivamente a criança no centro do processo educativo.

Palavras-chave: Compreensões docentes; Currículo; Campos de experiências; Educação Infantil; Criança.

RESUMEN

Discusión actual en el marco legal brasileño, el debate curricular por campos de experiencia está presente en la Base Curricular Común Nacional, de 2017. Impulsado por la reflexión sobre el impacto del currículo en los significados y saberes construidos por los niños y sus experiencias, vislumbré el desafío de saber cómo los docentes de Primera Infancia conciben los campos de experiencia. En esa dirección, el objetivo general de esta investigación de maestría, vinculada a la línea de investigación "Prácticas Educativas y Diversidad", del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Campina Grande, fue analizar la comprensión de los docentes sobre los campos de experiencias en el currículo de Primera Infancia. Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos específicos: a) investigar el concepto docente del currículo en la Educación Infantil; b) verificar la comprensión de los profesores sobre los campos de experiencia; y c) identificar las perspectivas de trabajo de los docentes con los campos de experiencia. Tema debatido en todas las etapas de la educación básica, la definición de currículo está expuesta a procesos de rupturas y discontinuidades, que reflejan relaciones de poder, políticas, culturas y representatividad. La discusión de la organización curricular por los campos de experiencias, al ubicar el currículo en las experiencias de los niños en diferentes campos del saber, o sea, en el interior de los campos, modifica la idea de contenido y currículo, indicando una posibilidad de integralidad de conocimiento. Siguiendo el aporte teórico de la perspectiva sociohistórica, que concibe al sujeto a través de una relación dialéctica con su contexto social y cultural, buscamos realizar un diálogo con autores que tratan sobre el currículo, campos de experiencia, niños y niñez. Para ello, los datos fueron construidos a través de entrevistas semiestructuradas, grabación de video, libro de registro y grabación de audio. Las entrevistas fueron realizadas con siete personas, todas empleadas del sistema escolar público de la ciudad de Campina Grande-PB, siendo seis docentes y un representante del Departamento de Educación Infantil. Para el análisis de las entrevistas se utilizó la metodología núcleos de sentido, según las tres etapas de su proceso: relevamiento de indicadores previos, sistematización de indicadores y construcción de núcleos de sentido. Los datos producidos indican que el análisis de los significados apunta que la organización curricular por campos de experiencias exige de los docentes la articulación amplia de lo que es, niño, niñez, currículo, BNCCEI, experiencia y los campos; y de las instancias educativas que están a cargo de estos profesionales, se exige la necesidad de reflexionar sobre la operacionalización de los campos, especialmente en la planificación, y sobre los medios que pueden contribuir a la eficacia y ampliación de lo que es la construcción del conocimiento por los campos de experiencias en Educación Infantil. Estos también indican que el trabajo docente por los campos requiere una nueva pedagogía que no aprisione ni fragmente al niño y que no limite la autoría docente. Por eso, es fundamental una pedagogía que respete las diversas formas en que los niños son y están en el mundo; que sus intereses, experiencias y reflexiones sean considerados en el proceso de construcción del conocimiento. Se trata, por lo tanto, de un vacío a llenar, cuya solución depende de un conjunto de factores que aseguren efectivamente que el niño esté en el centro del proceso educativo.

Palabras clave: Comprensiones docentes; Currículo; Campos de experiencia; Educación Infantil; Niño.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Campina Grande, na Paraíba.....	20
Figura 2 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento.....	45
Figura 3 – Subgrupos etários	58
Figura 4 – Campos de experiências.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa.....	22
Quadro 2 – Teses e dissertações com tema Currículo e Educação Infantil no catálogo da CAPES	50
Quadro 3 – Organização dos pré-indicadores.....	68
Quadro 4 – Organização dos núcleos de significação	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CESMAC	Centro de Estudos Superiores de Maceió
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
GAP	Grupo de Acompanhamento Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSI	Nova Sociologia da Infância
NSE	Nova Sociologia da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PB	Paraíba
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SARS-CoV-2	Coronavírus, que causa a doença chamada Covid-19
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seduc	Secretaria de Educação de Campina Grande
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

	CAPÍTULO I	13
1	INTRODUÇÃO	13
	CAPÍTULO II	19
2	A PESQUISA: FASE EXPLORATÓRIA E PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	19
2.1	LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	19
2.2	PESQUISA: PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	24
	CAPÍTULO III	28
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO	28
3.1	HISTORICIDADE DO CURRÍCULO.....	30
3.2	CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
3.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC	42
3.4	A CRIANÇA NA BNCC.....	46
	CAPÍTULO IV	50
4	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO	50
4.1	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS EM TESES E DISSERTAÇÕES.....	50
4.2	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	55
4.2.1	Perspectiva de experiência	60
4.2.2	Prática educativa no contexto dos campos de experiências	63
	CAPÍTULO V	67
5	O QUE COMPREENDEM AS PROFESSORAS SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS PRESENTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	67
5.1	CRIANÇA E INFÂNCIA: TERMOS INDISSOCIÁVEIS?	74
5.2	INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS, APRENDIZAGENS: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	78
5.3	BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFINAL O QUE É CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	84
5.4	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: UMA QUESTÃO CURRICULAR	92
5.5	APONTAMENTOS DAS ANÁLISES	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	104

APÊNDICES	115
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	115
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA-SEMIESTRUTURADA	117
APÊNDICE C – CRONOGRAMA DA PESQUISA	118
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA	119

CAPÍTULO I

“Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir conhecimento”.

(Madalena Freire, 1983)

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de mestrado vinculada à linha de pesquisa “Práticas educativas e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, e tem como seu objeto de estudo os campos de experiências. Esse objeto tornou-se alvo do meu¹ interesse em 2019, a partir das formações realizadas pela secretaria do município de Campina Grande, pela reflexão sobre a prática e sobretudo sobre a importância da linguagem como construção de sentidos e significados para uma prática que ressalta a participação da criança, ao longo de dez anos de docência na Educação Infantil².

Iniciei o reconhecimento do universo escolar como professora no Ensino Fundamental. Essa experiência durou quatro anos, iniciando enquanto estudava Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). No contexto do universo da Educação Infantil, vivenciei dois momentos significativos. Um aconteceu na realização de um estágio nessa etapa de ensino, e outro durante a leitura do livro *A paixão de conhecer o mundo*, escrito por Madalena Freire.

O primeiro momento ocorreu durante a observação de um grupo de crianças de dois a três anos no estágio supervisionado. Depois de feita a observação do grupo e, a partir disto, elaborado um roteiro de propostas, seguimos o planejado e, entre as propostas, estava a de disponibilizar caixas de leite embrulhadas para as crianças explorarem. Essa proposta tinha como objetivo a exploração de caixas embrulhadas como se fossem blocos lógicos.

Apesar de termos clara a intenção de propor a exploração por parte das crianças, idealizamos que essa exploração se daria na construção de castelos e prédios. No decorrer da vivência, observamos que, ao contrário do esperado, elas não brincaram, frustrando a nossa expectativa, pois não demorou muito tempo para rasgarem tudo, como se estivessem desembrulhando presentes.

¹ A justificativa está em primeira pessoa, pois representa a fala da pesquisadora principal.

² Primeira etapa de educação coletiva fora do contexto doméstico (BRASIL, 2009).

Por coincidência, a professora do estágio estava presente e, diante de nossa reação de surpresa, nos orientou a observar e a interagir com as crianças conforme as suas ações. Fizemos o indicado, e constatamos que são as crianças que dão sentido às propostas, e não o contrário – nós, educadoras, capturamos os seus interesses, dando sentido e significados a estes. Diante disso, inferimos que a surpresa inicial talvez tenha se dado pela falta de interação com crianças nessa fase de desenvolvimento.

Após o curso de licenciatura plena em Pedagogia, em 2010, fui estagiária da Educação Infantil em uma organização não governamental (ONG), onde por seis meses trabalhei com crianças de quatro e cinco anos. Ao assumir a turma, a coordenadora me indicou a leitura daquele livro de Madalena Freire (1983), dizendo que isto poderia contribuir para minha prática pedagógica.

A leitura dessa obra foi um segundo momento, marcado pela importância da reflexão da prática, pois a autora relata práticas educativas respaldadas na observação e escuta das crianças, instrumentos pedagógicos que contribuem na promoção de vivências mais significativas para elas. A partir desse olhar sobre a prática docente, fiquei mais atenta, valorizando a escuta e a observação em meu exercício docente.

A ONG fechou e, no ano seguinte (2011), trabalhei em uma escola da rede privada, com crianças de dois a três anos, onde estavam pautadas as ideias construtivistas de desenvolvimento e aprendizagem, valorizando práticas motivadas pelo jogo simbólico ou a brincadeira de faz de conta. Ao permitir a construção da realidade pelos símbolos, o jogo simbólico também contribui no processo de construção da autonomia da criança, no processo de construção do pensamento e da linguagem. Segundo Freire (1983, p. 25), “[...] é através do jogo simbólico, do ‘faz-de-conta’, que a criança assimila a realidade externa – adulta – à sua realidade interna”.

Em 2012, motivada pelo trabalho com o jogo simbólico e encantada com o desenvolvimento da linguagem das crianças através dessa prática, produzi um trabalho de pesquisa documental enquanto realizava a Especialização em Educação Infantil, no Centro Universitário CESMAC, intitulado “Linguagem oral na Educação Infantil: as pesquisas, as diretrizes oficiais e as propostas escolares”. Nessa pesquisa, busquei conhecer quais eram as orientações didáticas dadas às professoras da Educação Infantil quanto a esse tema.

Em 2018, já em Campina Grande, passados sete anos de experiência com crianças de três a cinco anos de idade, e seguindo a compreensão da importância da linguagem no processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento, realizei uma outra pesquisa, por meio da Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar, na Universidade Estadual

da Paraíba (UEPB), intitulada “A importância da mediação para o desenvolvimento da linguagem”, em que, através de entrevistas, busquei investigar como as professoras realizavam o trabalho com a linguagem em sua prática pedagógica³.

É oportuno dizer que a motivação do trabalho supracitado decorreu da escuta da fala das crianças a partir das reflexões provocadas por Jussara Hoffmann em seu livro *Avaliação na Pré-escola*, para a construção dos relatórios nas escolas em que trabalhava. Ganhei um exemplar desse livro de uma outra coordenadora com quem trabalhei, que, assim como o livro de Madalena Freire, também provocou em mim inquietações quanto ao exercício docente na Educação Infantil.

Ainda em 2018, fui nomeada professora, em decorrência de aprovação em um concurso público. Iniciei minha docência na pré-escola grupo I, com crianças de quatro e cinco anos, e retornei à obra de Madalena Freire. Nessa segunda leitura, fiquei mais encantada com a obra, que apresenta discussões atuais na Educação Infantil, a exemplo da importância da escuta. Ademais, compreendi que a prática de Madalena Freire, pautada na observação e escuta no processo de construção de saberes, refletia o exercício democrático de construção do conhecimento e conseqüentemente no processo de inserção social, reflexão muito pertinente na busca de uma educação de qualidade, independentemente da etapa educacional.

Ao longo dos anos, propondo interações com crianças nas faixas etárias mencionadas, pude aprofundar minha reflexão sobre as especificidades que a prática docente em Educação Infantil exige e a importância da linguagem no processo de constituição dos sujeitos, pois, além de expressar desejos e necessidades nas interações com as palavras, as crianças dão significados e constroem saberes baseados nas experiências vivenciadas no processo de descoberta do mundo, representando, assim, o objeto explorado na sua consciência.

Essas percepções me impulsionaram a refletir também sobre o impacto do currículo sobre esses aspectos. Foi então que, em 2018 e 2019, participei de momentos formativos sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCC - EI⁴ (BRASIL, 2017), promovidas pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande, por meio das quais as instituições da Educação Básica, de ensino da rede pública e privada, foram convidadas a produzir a parte diversificada, a partir da base comum, e a refletir sobre como se dá a organização do currículo. Nesse momento, vislumbrei o desafio de conhecer como as

³ Conforme Franco (2016), práticas pedagógicas estão relacionadas às práticas sociais que têm como objetivo concretizar processos pedagógicos.

⁴ Para melhor distinção do documento, utilizaremos BNCCEI quando estivermos nos referindo à Base relativa a Educação Infantil.

professoras da Educação Infantil concebem os campos de experiências. Para tanto, levantamos⁵ a seguinte questão: Como as professoras compreendem a discussão dos campos de experiências no currículo de Educação Infantil?

Buscando responder ao questionamento produzido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a compreensão das professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil e, como objetivos específicos:

- Investigar a concepção das professoras sobre o currículo na Educação Infantil;
- Averiguar a compreensão das professoras sobre os campos de experiências;
- Conhecer as perspectivas de trabalho das professoras em relação aos campos de experiências.

Para tanto, partimos da perspectiva sócio-histórica, que concebe o sujeito pela relação dialética⁶ com o seu contexto social e cultural, o que o faz se distinguir dos demais. Conforme essa perspectiva, o sujeito é visto a partir do seu contexto cultural, capaz de construir e produzir cultura, transformando assim a realidade ao seu redor. Dessa forma, a escola tem uma função importante, por ser uma das instituições socioculturais mais relevantes para o desenvolvimento humano.

Na Educação Infantil, o conhecimento produzido é constituído pelo currículo, que, em 2017, conta com a BNCCEI como um dos documentos norteadores do processo educacional da criança. Neste, os campos de experiências atuam como orientadores, uma espécie de impulsionadores de todo o processo, cuja propositura se dá mediante a relação da criança com seu o contexto sociocultural. Pelos campos de experiências é possível trazer e problematizar o cotidiano da criança, difundir e construir conhecimentos, analisar o conhecimento historicamente produzido, investigar novas questões que fazem parte do universo da relação da criança com seu meio sociocultural.

Nesse contexto, dialogamos com autores que discutem campos de experiência, numa perspectiva curricular, e concepções sobre Educação Infantil, criança e infância. São concepções importantes que embasam o currículo na direção proposta.

A relevância deste trabalho está na possibilidade de poder contribuir para a reflexão coletiva sobre a compreensão dos campos de experiências, pelas professoras, na forma como

⁵ A partir deste ponto, o texto será escrito em 3º pessoa do plural, por representar o trabalho conjunto de orientanda e orientadora, enquanto pesquisadoras.

⁶ Dialética pode ser definida como o método de buscar o conhecimento a partir do diálogo, do raciocínio, do debate de ideias, ou mesmo do embate entre as possíveis e mais diferentes ou diversificadas ideias, posicionamentos e/ou variados conceitos, até convergirem para formar um novo conceito, para resultarem num conhecimento consolidado ou novo.

estes se articulam e como estão sendo considerados na construção curricular da Educação Infantil.

Para a organização desta pesquisa, foram organizados seis capítulos. No primeiro, está a introdução do trabalho, apresentando, de maneira geral, o caminho trilhado pelas pesquisadoras.

No segundo capítulo, traçamos o percurso metodológico desta pesquisa, caracterizada por ter natureza qualitativa, uma vez que trabalhamos com significados das professoras sobre campos de experiências e questões norteadoras (MINAYO, 2001). Nesse processo, utilizamos como procedimentos a entrevista semiestruturada, a vídeo-gravação e o diário de bordo (CAMPOS, 2012).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis professores da Educação Infantil e com a gerente de Educação Infantil do município de Campina Grande-PB. As entrevistas com as professoras aconteceram de forma *on-line*, tendo em vista a conjuntura da pandemia da Covid-19, ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), as quais foram gravadas em tempo real através do aplicativo Google Meet. A entrevista com a gerente, por sua vez, aconteceu de forma presencial.

Os dados foram analisados a partir dos núcleos de significação, a qual, segundo Aguiar (2015), apresenta três etapas em seu processo: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e construção dos núcleos de significação.

No terceiro capítulo, evidenciamos a historicidade do currículo, a discussão curricular na Educação Infantil, e ressaltamos como essa etapa e a criança são compreendidas na BNCCEI (BRASIL, 2017). Ao falarmos sobre currículo, embasamo-nos em Berticelli (2001), Silva (2010), Gesser (2002), Branco (2014), Lopes (2013) e, ao falarmos sobre esse tema na Educação Infantil, respaldamo-nos em Kishimoto (2016), Santos (2018), Oliveira (2019), Kramer (2002) e alguns documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Ao ressaltarmos como a Educação Infantil está sendo compreendida na BNCCEI (BRASIL, 2017), contamos com os estudos de Barbosa (2018), Campos e Reis (2018), Rosa (2019), Coutinho (2017), e Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016). E, para falar sobre como a criança é entendida nesse documento, nos fundamentamos em Sarmiento e Pinto (1997), Madalena Freire (1983) e Coutinho (2016).

No quarto capítulo, elucidamos a organização curricular pelos campos de experiências, perspectiva de experiência e práticas educativas. Para falar sobre os campos, fundamentamos em teóricos como Barbosa (2015, 2018), Fochi (2020) e Oliveira (2018), bem como no documento em que está presente o seu conceito, a BNCCEI (BRASIL, 2017). Para tratarmos de experiência, respaldamo-nos em Fochi (2013) e Dewey (2010).

Para discutirmos prática educativa pelos campos, fundamentamos em Fochi (2020) e Oliveira (2020) e assentamos em Oliveira e Formosinho (2003) e Faria (1995). Para Oliveira e Formosinho (2003), a proposta de organização curricular pelos campos deixa implícita a necessidade de uma nova pedagogia. Para Fochi (2015), os campos demandam um novo “fazer didático”, que deve levar em conta os três princípios de experiências: o de ludicidade, o de continuidade e o de significatividade. Para Faria (1995), a didática para as crianças com especificidades deve ser adaptada a cada uma, atendendo todos os campos.

No quinto capítulo, trazemos a pesquisa de campo no contexto da análise do objeto investigado, organizada pelos núcleos de significação e os apontamentos das análises. Nos núcleos, dispomos a sistematização dos indicadores coletados a partir do recorte das falas das seis professoras entrevistadas. A análise desses núcleos partiu da junção das falas das professoras quanto aos temas evidenciados, como criança, experiência, Educação Infantil, currículo e campos de experiências.

Na medida em que expôs sua concepção sobre os temas, cada professora entrevistada indicou sentidos e significados que emergem de anos de prática docente, permitindo a elucidação do objeto estudado em seu processo histórico (AGUIAR; OZELLA, 2013). Dessa maneira, foram organizados quatro núcleos: a) criança e infância: termos indissociáveis?; b) interações, brincadeiras, aprendizagens: experiência de aprendizagem na educação infantil; c) BNCC da educação infantil: afinal o que é currículo na educação infantil? d) campos de experiências: uma questão curricular. E os apontamentos das análises.

No último capítulo, estão postas as considerações.

Desse modo, convidamos a todos os interessados a descobrirem os diversos conhecimentos que permeiam o objeto investigado.

CAPÍTULO II

2 A PESQUISA: FASE EXPLORATÓRIA E PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

“É construindo representações, símbolos, que a criança registra, pensa e lê o mundo. Curiosa em saber que objetos dentro da nossa rotina representavam, simbolizavam cada uma das nossas atividades, iniciei uma pesquisa de que objetos estavam carregados de significado, para as crianças”.

(Madalena Freire, 1983)

Descobrir o mundo é uma ação construída no cotidiano, nas vivências e interações com os símbolos, onde a curiosidade é a chave que abre portas e apresenta caminhos a serem trilhados e apropriados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

No tópico a seguir, apresentaremos nosso percurso metodológico, com informações acerca do lócus e sujeitos da pesquisa e a perspectiva metodológica.

2.1 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

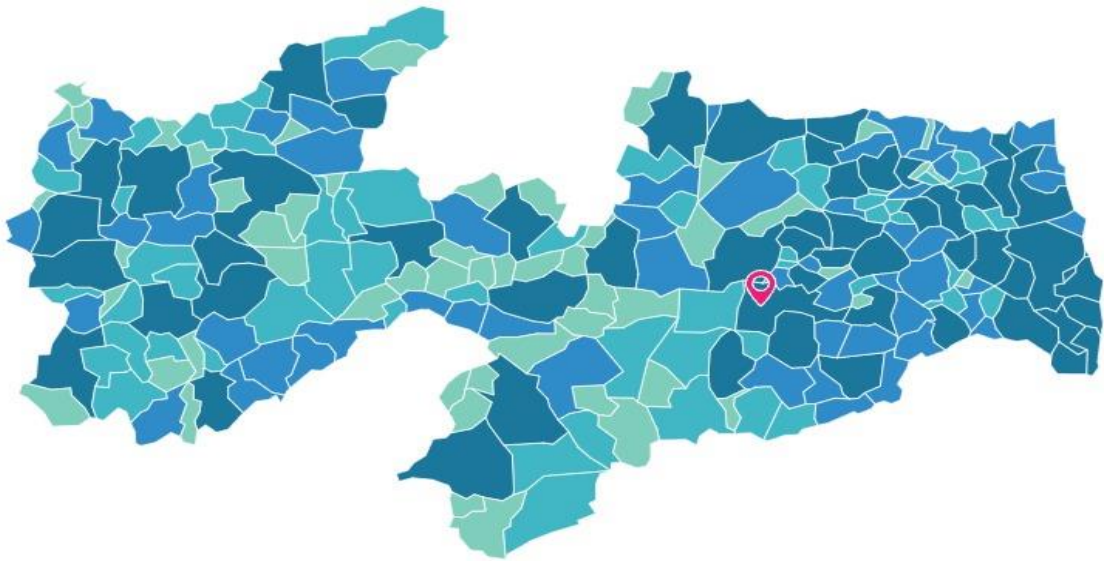
Esta pesquisa⁷ foi realizada no município de Campina Grande, na Paraíba, localizado no agreste paraibano, na parte oriental do Planalto da Borborema, onde está sediada a Universidade Federal de Campina Grande. A escolha desse município foi feita pela pesquisadora principal, que pretende colaborar para a compreensão da realidade local sobre o tema pesquisado.

O município de Campina Grande tem população estimada em 413.830 habitantes, e sua distância da capital do estado, João Pessoa, é de 139,6 km, via BR 230. Localizado nas bordas orientais do planalto da Borborema, esse município tem como limites: ao norte, as cidades de Lagoa Seca, Massaranduba, Pocinhos e Puxinanã; ao sul, Boqueirão, Caturité, Fagundes e Queimadas; a leste, Riachão do Bacamarte; e a oeste, Boa Vista.

A Figura 1, a seguir, representa o mapa do estado da Paraíba, destacando a localização do município de Campina Grande.

⁷ Autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (ver anexo) e pelo Conselho de Ética da UFCG.

Figura 1 – Localização de Campina Grande, na Paraíba



Fonte: IBGE (2021)

Segunda cidade mais populosa do estado da Paraíba, Campina Grande é considerada um importante centro universitário, contabilizando vinte e uma universidades e faculdades, das quais três são públicas. Além de se destacar no ensino superior, a rainha da Borborema, como também é nomeada, destaca-se por seus centros de formação para o nível médio e técnico.

Com relação à Educação Infantil, no ano de 2018, o município foi reconhecido nacionalmente pela ampliação dessa etapa educacional, sendo a 3ª cidade do Brasil que mais gerou vagas em creche em tempo integral, ao criar 415 novas vagas.

Atualmente, conforme informou uma representante de Educação Infantil de Campina Grande⁸, o município atende, na Educação Infantil, aproximadamente 10 mil crianças de zero a cinco anos e 11 meses, das quais são 6 mil no período integral, e as demais na pré-escola. Nas 43 creches, são atendidas as crianças de zero a três anos em período integral; nas 84 escolas, as crianças de quatro a cinco anos.

Em relação à oferta e expansão, a referida representante reconhece o desafio para alcançar a universalização e expõe ações municipais que vêm sendo realizadas, tais como a inauguração de dois centros de Educação Infantil para atender crianças de quatro e cinco anos e a abertura, ainda em 2022, de quatro creches-modelo pró-infância.

⁸ No decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de entrevistar uma representante da Educação Infantil do Município. Ela é professora concursada do município há dezenove anos, possui graduação pela UEPB com habilitação em Educação Infantil e especialização em Docência na Educação Infantil pela UFCG.

Ainda quanto à necessidade de ampliar a oferta de vagas e a expansão da rede escolar, a representante de Educação Infantil diz que isto decorre do não atendimento às crianças dessa etapa educacional, sobretudo, no atendimento das de zero a um ano e 11 meses, nas turmas de berçário, e que a rede municipal teve uma perda considerável em virtude da pandemia, com queda de matrículas, justificada pela possível saída das crianças da rede pública para instituições de ensino privado.

O município tem mais de mil profissionais no quadro de Educação Infantil, sendo estes distribuídos nos vínculos: efetivo (nomeação via concurso) e prestador de serviço (contratação por seleção de currículo).

A formação continuada desses profissionais é promovida mensalmente pela diretoria técnico-pedagógica, com base nas inquietações observadas na prática e trazidas pelos gestores e professores. Além dessa política formativa, as professoras contam com o apoio do técnico, do supervisor, da equipe multiprofissional e da GAP/Seduc (acompanhamento pedagógico), em que cada técnico cuida de 20 unidades, promovendo encontros específicos nas referidas unidades.

Contabilizando a representante da Educação Infantil do município, os sujeitos desta pesquisa foram sete. A participação dessa profissional⁹ justifica-se pela necessidade do levantamento quanto à caracterização da Educação Infantil desse município. Por sua vez, as seis professoras foram escolhidas a partir de um critério: serem atuantes na Educação Infantil, fossem em creches e/ou em escolas públicas.

Assim como a gerente de Educação Infantil, as professoras preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que oficializa e assegura a participação dos sujeitos envolvidos. Assim, visando atender aos princípios éticos postos no TCLE, para preservar a identidade das docentes, cada uma recebeu um nome fictício, a saber: Dhea, Lau, Mel, Alice, Vera e Val¹⁰. A coleta dos dados produzidos ocorreu no período de 19 de agosto a 2 de setembro de 2021, de acordo com data e horário previamente combinados com as entrevistadas.

No Quadro 1, foram organizadas as informações sobre o perfil das professoras que foram entrevistadas e assim colaboraram com esta pesquisa.

⁹ Esta entrevista foi realizada no dia 4 de abril de 2022.

¹⁰ Todos os nomes fictícios foram criados para garantir a confidencialidade e a privacidade das entrevistadas, formalidade registrada no TCLE (CARVALHO, 2019).

Quadro 1 – Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa

Nome fictício	Dhea	Lau	Mel	Alice	Vera	Val
Formação (Inicial)	Pedagogia	Psicologia Educacional e Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia e Letras (incompleto)
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> / Curso de atualização	Especialização em Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil (incompleta)	Esp. em Formação do Educador; Supervisão e Orientação; e Atendimento Educacional Especializado	Cursos, oficinas e semana pedagógica	Esp. Ensino e Aprendizagem	Esp. em Direitos Humanos e Educação; Mestrado (em andamento)	Esp. em Orientação e Supervisão; Educação Infantil; e Educação Especial (não concluída)
Jornada de trabalho atual	1 turno (Educação Infantil)	2 turnos (Educação Infantil)	2 turnos (Fundamental e Educ. Infantil)	2 turnos (Educação Infantil)	1 turno (Educação Infantil)	2 turnos (Educação Infantil)
Grupo de Educação Infantil em que trabalha	5 anos	4 anos	5 anos	4 e 5 anos	5 anos	4 e 5 anos
Quanto tempo trabalha como professora	18 anos	18 anos	21 anos	15 anos	16 anos	21 anos
Quanto tempo trabalha na Educação Infantil.	12 anos	8 anos	9 anos	15 anos	9 anos	20 anos

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

Como exposto, para o levantamento do perfil profissional das professoras, pontuamos aspectos importantes, tais como: formação inicial; pós-graduação *stricto sensu* / curso de atualização; grupo de Educação Infantil que atua; quanto tempo trabalha como professora; e quanto tempo trabalha na Educação Infantil.

Além de analisarmos esses aspectos, temos um dado fundamental, que é a consolidação massiva do gênero feminino em nossa pesquisa. Esse dado reafirma o que apontam as pesquisas como a realizada pelo IBGE/PNAD no ano de 2009 (ALVES; PINTO 2011), segundo a qual se constatou que a Educação Infantil brasileira é composta por 96,8% de mulheres. Essa consolidação envolve questões culturais sobre o papel da mulher na sociedade, como a relação/disputa de gênero no mercado de trabalho. Além disso, nessa pesquisa, os estudiosos

concluem que é na Educação Infantil que se encontra os menores pagamentos aos docentes, devido, também, a fatores como a formação.

Conforme pode se observar no Quadro 1, todas as professoras entrevistadas têm formação inicial em Pedagogia, e entre estas, uma conta com formação em Psicologia Educacional, e outra com formação incompleta em Letras. Vimos também que, das seis professoras, duas têm especialização em Educação Infantil.

No que diz respeito à jornada de trabalho, observamos que, das seis professoras, apenas duas não estavam trabalhando os dois horários (turnos) e, entre estas, apenas uma estava cursando pós-graduação a nível de mestrado em uma universidade pública. Conforme apontam Alves e Pinto (2011, p. 620), “[...] 51,3% dos professores da educação básica possuem uma jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais”. Essa realidade, além de pôr em risco a qualidade do seu trabalho, deixa este profissional com menos tempo para estudar.

Quanto ao tempo de trabalho destinado à educação, observamos que as docentes têm 15 ou mais anos de trabalho no campo educacional, e, na Educação Infantil, entre oito e 20 anos. Com o passar do tempo, segundo Tardif (2014, p. 57), à medida que o trabalhador se modifica, também modifica a sua identidade, ele “[...] vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses”.

Os discursos docentes construídos através do tempo destinado à profissão, considerando a prática e os momentos de formação, revelam os seus saberes experienciais construídos por meio de uma atividade que parte de uma rede de interações, compostas por relações afetivas, valores e contradições. Esses saberes constituem a cultura docente em ação e possuem três condições de produções:

a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas a que seu trabalho deve submeter-se; e c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (TARDIF, 2014, p. 50).

De modo geral, os dados profissionais nos sugerem que a identidade desse coletivo docente, residente no agreste paraibano, é de um grupo de mulheres trabalhadoras que, imersas em um contexto histórico-social de produção com inúmeros desafios, trazem consigo saberes, olhares e compreensões fundamentais para a discussão do tema ao qual nos propomos.

2.2 PESQUISA: PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, tendo por foco a análise dos fenômenos e a não rigidez das etapas. Isto ocorre porque as informações produzidas, à medida que são analisadas, podem originar novas buscas de dados, ou seja, o conhecimento vai sendo formulado conforme a dialética da construção de dados. Nas ciências sociais, esse tipo de pesquisa se preocupa, segundo Minayo (2001, p. 21), com

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Suas raízes estão ligadas à antropologia, pelas grandes contribuições que o método etnográfico trouxe para esse campo de pesquisa. Esse método consiste no estudo da cultura das pessoas de uma comunidade de modo ativo feito pelo investigador, “[...] que atua num meio onde se desenrola a existência mesma, bem diferente das dimensões e características de um laboratório” (TRIVINOS, 1987, p. 121). Essa ação, por sua vez, é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais acerca do objeto investigado, e o valor científico de seus achados está na descrição que faz da cultura que observa.

Para produção de dados, utilizamos como recurso metodológico a entrevista semiestruturada, áudio-gravação, vídeo-gravação e o diário de bordo (CAMPOS, 2012).

A entrevista semiestruturada foi escolhida por nos permitir a elaboração de perguntas fundamentadas nas discussões teóricas, surgidas ao longo de todas as informações coletadas acerca do objeto investigado. Esse recurso metodológico emerge de questionamentos embasados em teorias e hipóteses impulsionadas pela pesquisa (TRIVINOS, 1987), e permite a rápida captação da informação desejada, sobre qualquer tipo de informante e vários temas (LUDKE, 1986).

As entrevistas das professoras foram realizadas no período entre 19 de agosto a 2 de setembro de 2021, através de vídeo-gravação, registro *on-line*, em tempo real, pela plataforma Google Meet, em virtude do contexto pandêmico do novo coronavírus (SARS-CoV-2), em razão de as escolas se encontrarem fechadas, devido à necessidade de distanciamento social como medida de prevenção. Esclarece-se, por oportuno, que a utilização da referida plataforma se deu por ser um recurso disponível e, igualmente, em razão de sua confidencialidade e segurança na captação dos dados.

A entrevista da representante da área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação aconteceu de modo presencial, tendo em vista que, no momento de sua realização, o contexto da pandemia do coronavírus já o permitia. A produção dos dados ocorreu por áudio-gravação, utilizando-se aplicativo gravador do telefone celular da pesquisadora.

Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas, garantindo-se a confiabilidade da exata transcrição e a sua utilização com objetivo estritamente relacionado a esta pesquisa. Segundo Manzini (2008), a transcrição consiste no momento de pré-análise do material, principalmente nas entrevistas dos tipos semiestruturada e não estruturada.

Em todas as entrevistas, seguimos um roteiro que abordou o assunto da forma mais simples à mais complexa, respeitando o sentido do seu encadeamento (LUDKE, 1986). Também estivemos atentas aos aspectos não verbais apresentados pelas entrevistadas, como, por exemplo, gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações e alterações de ritmo.

É válido destacar, conforme afirma Ludke (1986, p. 36), no que diz respeito a esse tipo de atenção, que:

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontar com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Dessa forma, o uso da vídeo-gravação contribuiu para capturar aspectos como expressões verbais, faciais, além de permitir a transcrição e visualização do dado quantas vezes fossem necessárias para realizar sua interpretação. Para Ludke (1996), esse recurso possibilita uma captação rápida e coerente da informação desejada, além do tratamento de temas pessoais e íntimos, bem como de natureza complexa e de escolhas individuais.

Para complementar esse momento de construção dos dados, utilizamos, durante a vídeo-gravação, o diário de bordo. Para Tura (*apud* CAMPOS, 2012, p. 81), esse instrumento permite fazer um mergulho na vida de um grupo com o objetivo de revelar as redes de significados “[...] produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados”. Esse instrumento foi escolhido por possibilitar, ao pesquisador, a análise a partir do registro das observações feitas, e desvendar os significados construídos a partir das relações pessoais.

Depois de ordenadas e classificadas, analisamos as informações coletadas nas entrevistas. Nessa fase, fizemos a interconexão entre a abordagem teórica e os elementos

escolhidos na investigação. Para tanto, partimos do pressuposto da dialética existente nesse tipo de pesquisa e na busca da descoberta sobre o que compreendem as professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil. Partindo disto, utilizamos a técnica de análise dos núcleos de significação, que vem ganhando amplo espaço em diversos projetos de pesquisa.

Nesta pesquisa, o uso dos núcleos de significação justifica-se por estes possibilitarem a expressão de aspectos essenciais do sujeito frente à realidade através da fala, expondo o significado dado ao objeto investigado. Este recurso consiste em uma proposta metodológica histórico-dialética de apreensão das significações (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015), que permite ao pesquisador ir além do empírico, ou seja, possibilita não ficar na superfície da palavra (significado), e assim adentrar na sua dimensão concreta (sentidos).

A técnica dos núcleos não é linear e apresenta três etapas, que consistem em: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e construção dos núcleos de significação. Nessa direção, segue os princípios dialéticos de totalidade, relativo aos elementos objetivos e subjetivos que formam as significações produzidas pelos sujeitos, e de contradição, referente às partes e ao todo que transformam a atividade praticada pelo sujeito. Dessa forma, é “[...] marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação” (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 63). Essa metodologia, portanto, implica em um constante ir e vir sobre os dados, de modo que sua revisão e reorganização possam ser aprimoradas.

Ainda é oportuno dizer que a sistematização dos dados por essa técnica apresenta uma dimensão histórico-dialética, na qual o pesquisador considera os princípios de totalidade e contradição, bem como a compreensão de que as significações colocadas pelos sujeitos investigados não são estáticas, e sim que estas são transformadas conforme a atividade exercida pelo sujeito na sociedade (AGUIAR, 2015).

Na primeira etapa, fizemos o levantamento de pré-indicadores, ou seja, uma análise reiterada da fala de cada sujeito. Nesse momento, o pesquisador apreende as significações da realidade, expressas por meio das expressões verbais, imbuídas de afeto e não apenas as afirmações verbais do sujeito (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015). É dessa forma, portanto, que nessa etapa foram destacados os temas mais enfatizados e repetidos pelos sujeitos.

Na segunda etapa, realizamos a sistematização dos indicadores, ação que exige que o pesquisador construa uma abstração mais aprofundada dos sentidos construídos pelos sujeitos.

Para isso, “[...] o procedimento, que segue os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articular os pré-indicadores, se efetua por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-indicadores)” (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 67).

Na última etapa, elaboramos os núcleos de significação, que, relacionados à construção da síntese, tiveram por objetivo transpor o discurso aparente, distante da realidade social e histórica, e que têm o intuito de buscar, de maneira articulada aos indicadores, a realidade concreta, ou melhor, os sentidos que, histórica e dialeticamente, associam a fala e o pensamento do sujeito (AGUIAR, 2015).

Estes, portanto, foram os percursos metodológicos trilhados no decorrer desta pesquisa. A seguir, trataremos das considerações sobre currículo.

CAPÍTULO III

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

“A busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora.”

(Madalena Freire, 1983)

A atual discussão curricular na Educação Infantil está sob a perspectiva dos campos de experiências, conceito presente na BNCCEI (BRASIL, 2017), a qual é considerada uma política curricular nacional, que teve sua discussão iniciada no final de 2010 e retomada com maior ênfase pela Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) no ano de 2014 (MALANCHEN; SANTOS, 2020), com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

A participação da Educação Infantil na BNCCEI decorre de sua trajetória marcada por lutas e pela resistência em sua inserção na educação brasileira, ao longo desses últimos trinta anos, marcada em diversos documentos, tais como: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Plano Nacional de Educação (2014).

Documento de caráter normativo, a BNCCEI define um:

[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Esse documento normativo integra a política nacional da Educação Básica, contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações. Nesse sentido, elenca objetivos de aprendizagens, propondo aos municípios e escolas construírem o seu próprio currículo, possibilitando o questionamento e o exercício da democracia através dos saberes sociais até então construídos pela humanidade. Sua função é a de direcionar a organização curricular e a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares, indicando direitos de aprendizagem que devem ser garantidos até o término da Educação Básica (ALMEIDA; LUCENA, 2019).

Para construir o seu currículo, a escola deve considerar os saberes compreendidos como base e os relativos à parte diversificada, ou seja, a Base não é currículo, mas consiste em uma

direção do caminho curricular a ser percorrido pelas instituições educacionais de forma autônoma. Para tanto, as redes e os sistemas de ensino necessitam “[...] construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 15).

Partindo dessa orientação, as escolas deverão construir o seu currículo considerando o pertencimento cultural das crianças, valorizando as identidades diversas. Dessa forma, serão fortalecidos saberes e culturas antes não reconhecidas e nem valorizadas, democratizando o conhecimento. Nessa direção, a discussão curricular torna-se imprescindível.

Lugar que traz em seu corpus textual qual espécie de cidadão objetiva formar, o currículo escolar contempla recortes quanto à formação do sujeito, entrelaçamentos constituidores de um conjunto de saberes, necessário ao convívio social. No Brasil, esse tema vem sendo debatido em todas as etapas da Educação Básica, entre elas, a da Educação Infantil, definida como a primeira etapa de educação coletiva fora do contexto doméstico (BRASIL, 2009).

Considerado centro de discussão sobre o conhecimento, o currículo é permeado por elementos decorrentes da função da escola na sociedade e de interesses sociais produtores de poder. Além de ser apontado como um território em disputa (ARROYO, 2013), que reflete relações de poder, políticas, culturais e de representatividade, a sua compreensão exige a necessidade de percebê-lo “[...] a partir de identidades sociais e culturais, uma vez que as questões curriculares estão diretamente relacionadas com a produção de identidades e subjetividades.” (CAMPOS; REIS, 2018, p. 118).

Conforme afirma Moreira (2008), a identidade é uma categoria indispensável no campo educacional, sendo fundamental que o(a) aluno(a) fique atento ao fato de que sua identidade contém questões que podem ser alvo de discriminação e opressão, bem como questões relacionadas a coletivos que têm dominado e explorado outros. A falta de conscientização de situações opressoras colabora para que direitos não sejam plenamente garantidos.

Para Molon (2011), a subjetividade é entendida das mais diversas formas, tais como o efeito de cruzamento de fluxos linguísticos e agenciamentos sociais. Na escola, em especial, as subjetividades também estão presentes, sobretudo pelo seu diálogo com o currículo, que, apesar de ser composto por saberes culturalmente legitimados em detrimento de outros, possibilitam aos sujeitos atuarem nessa construção, produzindo sentido como sujeito cultural.

Artefato de uma produção social, o currículo está relacionado com a cultura que as crianças têm acesso, e o professor “[...] é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular seus receptores” (SACRISTÁN, 2017, p. 116). Dessa forma, o professor tem como função compreender e problematizar os elementos culturais observados no cotidiano escolar, questionando o próprio conhecimento, tendo e dando a oportunidade de construir um currículo que reconheça o pertencimento cultural e fortaleça as identidades.

O currículo prescritivo, posto nos documentos normativos, sugere a indagação de que tipo de cidadão se quer formar. Nessa direção, é possível questionar se tal escolha tem por reflexo a inclusão ou a exclusão de certas etnias ou grupos sociais desfavorecidos e/ou marginalizados. Ou seja, é preciso entender que os textos apresentados nos documentos oficiais decorrem de uma ação motivada por intenções e objetivos, e que têm uma função seletiva. De acordo com Forquin (1996 *apud* BERTICELLI, 2001), a função seletiva do currículo, na escolha do conteúdo, trata-se da triagem, em ações previstas que distinguem a cultura escolar. Assim, nessa seleção, está implícito que tipo de relações e construções sociais a escola tem por objetivo escolher no processo de formação do sujeito.

Dessa forma, é preciso considerarmos todas as complexidades que envolvem a construção curricular pelos campos de experiências, uma vez que nestes se imbricam e são expressas diferentes expressões curriculares. Igualmente, é fundamental considerar que sua construção é fruto de relações de poder, da política e da economia. A seguir, discutiremos a historicidade do currículo, bem como o currículo na Educação Infantil.

3.1 HISTORICIDADE DO CURRÍCULO

O termo currículo, imerso em uma vastidão de vozes que tentam explicar o seu significado, “[...] deriva do verbo latino *currere* (correr)[...]” (BERTICELLI, 2001, p. 160), o qual tem como substantivos *cursus* (carreira ou corrida) e *curriculum*. O primeiro substantivo foi utilizado com variedade semântica a partir dos séculos XIV e XV em línguas como português e francês, e o segundo também passou a ser utilizado posteriormente nessas línguas.

Na língua inglesa, a partir de 1824, a palavra *curriculum* passa a ser utilizada como curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários e tornou-se empregada no sentido de *curriculum vitae*, no século XX, quando migrou da Inglaterra para os Estados Unidos, influenciando países como França, Alemanha, Espanha e Portugal, para a compreensão que temos hoje.

Segundo Silva (2010), o currículo, como objeto de estudo e pesquisa, aparece pela primeira vez nos anos vinte, nos Estados Unidos. Como produto da era industrial, esse tema é tratado a partir de 1945, período em que o conceito de currículo expõe uma variação de saberes relacionados a várias ciências, levando-nos a “[...] assumir, com Terigi, que o currículo se desenvolve concomitante e inspirado nas linhas conceituais da pedagogia estadunidense a que Dias Barriga chama de pedagogia da sociedade industrial.” (BERTICELLI, 2001, p. 162). Portanto, o currículo, como objeto específico, surge envolto em mudanças de paradigmas gestadas pelo surgimento da industrialização.

Nos anos que precederam o século XX, o currículo centralizava valores conceituais relativos ao bem e mal ou à justiça, atribuídos por organizações religiosas e pela família (SCHUBERT, 1986 *apud* GESSER, 2002). No século XIII, a educação foi influenciada pela doutrina do escolasticismo de São Tomáz de Aquino, período em que o currículo não existia de forma oficializada, com conhecimentos respaldados por valores cristãos, os quais, para os estudantes, conforme os professores da época, deveriam ser impostos de maneira rígida (SCHUBERT, 1986 *apud* GESSER, 2002).

Forte influenciador do currículo, o Iluminismo contribuiu para que esse instrumento, através do método científico e das experiências, não fosse mais embasado pela fé e sim pela razão. Nesse sentido, tornou-se um campo sistemático de trabalho na educação no final do século XIX e início do XX, especificamente nos Estados Unidos, onde se vivenciavam mudanças sociais significativas como a industrialização e a urbanização.

Nesse cenário de mudanças sociais significativas advindas com a industrialização, a vinda de imigrantes e a revolução das ciências, emergiram lutas no território do currículo, destacando-se dois movimentos: o currículo tecnicista e a educação progressiva. Tais movimentos provocaram ruptura com o currículo clássico humanista, que tinha como referência os clássicos gregos e latinos.

O primeiro movimento, o do currículo tecnicista, representado por Bobitt, era inspirado pelo modelo fabril de Frederick Taylor, o qual tinha como objetivo aplicar técnicas da indústria para criar uma escola eficiente, com trabalhadores qualificados para o desempenho eficaz na economia. Para Bobitt, de acordo com Silva (2010, p. 24), o currículo:

[...] é simplesmente uma questão de mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é ‘desenvolvimento curricular’, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências

profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica.

A formação do sujeito defendida pelo currículo tecnicista respalda-se em uma formação direcionada para a economia. Nessa perceptiva, a escola funciona como uma empresa, com o intuito de especificar, de maneira precisa, os resultados, sem considerar as experiências cotidianas e as subjetividades dos sujeitos.

Em oposição ao currículo tecnicista, surge a educação progressista, a qual exerceu influência significativa sobre o currículo, tendo como principal representante John Dewey. Para Dewey (1997 *apud* BRANCO, 2014, p. 789), a criança é compreendida como centro da educação, “[...] razão pela qual os educadores têm de estar cientes de que a formação precisa ser concebida para o desenvolvimento dela [...]”. O currículo, nessa perspectiva, tem, na experiência da criança, o indicativo dos saberes a serem valorizados, ou seja, o critério de seleção partirá da criança e não do adulto.

Vale ressaltar que, na perspectiva de educação progressista, o professor se configura como facilitador e organizador das aprendizagens, articulador do processo educacional – diferentemente do professor atuante pela perspectiva clássica de currículo, considerado mero transmissor de conhecimento.

Apesar de ter exercido grande influência sobre a educação, o currículo tecnicista sofreu declínio com o desenvolvimento tecnológico provocado por eventos históricos como o lançamento do satélite russo Sputnik (em 1957) e a Guerra Fria. Isso passou a ser alvo de preocupação dos Estados Unidos, o que impulsionou reformas curriculares nas áreas de ciências em matemática. Assim, o controle da mudança nos currículos passou a ser direcionado aos especialistas das disciplinas acadêmicas (GESSER, 2002).

Nos anos 1960, os movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos, que defendiam a liberação e as igualdades para as populações consideradas minorias, mobilizando a necessidade de uma reforma que atendesse aos movimentos sociais naquela época, passaram a questionar a ideologia do sistema tradicional de ensino, bem como a sua estrutura educacional. As pessoas ligadas ao movimento de reconceptualização começaram a perceber que o currículo, como atividade mecânica e administrativa, não se alinhava com as teorias sociais de origem europeia, como a fenomenologia, hermenêutica, marxismo e a teoria crítica de Frankfurt (SILVA, 2010).

Na década de 1970, o movimento de reconceptualização foi alimentado pela literatura inglesa, pela obra de Paulo Freire, e pelas contribuições dos ensaios de Althusser, eclodindo assim as teorias críticas do currículo. Vale ressaltar que esse movimento contou com o apoio

da Nova Sociologia da Educação (NSE), que tinha como questão básica as conexões entre currículo e poder.

A NSE tinha o intuito de investigar as relações entre as concepções de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e as concepções de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais vastos (SILVA, 2012). Essa sociologia tornou-se parte da formação dos professores, e tinha como enfoque buscar compreender a quem servia o currículo, e como fazer para tornar este a favor das classes desfavorecidas. Na Inglaterra, a NSE foi concebida como uma sociologia do currículo (MOREIRA; SILVA, 2000).

No final do século XX e início do século XXI, as discussões quanto aos conceitos de currículo foram ampliadas e se tornaram fundamentais na consolidação da Educação Brasileira. Conforme destacam Almeida e Lucena (2019), teóricos como Taba (1974), Macedo (2002) e Saviani (2003) investigaram as diversas definições de currículo e as estratégias a este vinculadas.

Na década de 1980, a discussão curricular avançou muito em seus aspectos teóricos, com as teorias críticas e pós-críticas. Segundo informa Berticelli (2001), ocorreram mudanças significativas entre 1986 e 1989, como a superação da perspectiva de currículo por disciplina ou listagem de conteúdo, e a adequação dos conteúdos aos alunos. Essas mudanças foram impulsionadas a partir do artigo “Interesses humanos e paradigmas curriculares”, escrito por L. Domingues. Nesse contexto, a escola assume o papel social de proporcionar atividades significativas para o saber dos seus discentes. A tendência mais corrente é:

[...] adotar um currículo crítico, ou, ao menos, uma postura crítica diante das questões curriculares. Começou-se a pensar a adequação do currículo às classes e grupos mais excluídos sobretudo pela pobreza material. Buscou-se discutir a questão da formação básica para todos os brasileiros, com respeito mantido pelas questões e interesses regionais. Considerou-se importante, neste período, discutir os conteúdos que se configuram como necessários à educação. (BERTICELLI, 2001, p. 171).

Ao adequar o currículo às classes sociais e grupos mais excluídos, o currículo ligado às teorias tradicionais de currículo passou a ser questionado, bem como a visão de escola que este produzia, cuja finalidade era a de modelar a formação dos sujeitos para a manutenção das classes dominantes. Esta postura, de questionar o currículo tradicional, é considerada ponto de partida para as discussões das teorias críticas.

Produzidas na metade do século XX, as teorias tradicionais de currículo eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. Nestas, destacavam-se categorias conceituais como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e

objetivos (SILVA, 2010). Essas teorias fundamentam-se em um ensino cujo currículo tem como principal função a adaptação, e não a transformação diante o que está posto na sociedade. Além disso, esse currículo é compreendido como uma questão de organização de objetivos, algo mecânico, uma atividade burocrática em que não reconhecem os interesses e as experiências das crianças e dos jovens.

A influência das teorias tradicionais partia do modelo do sistema educacional de Bobitt, o qual, voltado à economia, tinha como inspiração o paradigma taylorista, de acordo com o qual o currículo, formado por conjunto de experiências que buscam atender aos objetivos educacionais, é composto “[...] por experiências de aprendizagem planejadas e dirigida pela escola para conseguir os objetivos educativos” (SACRISTÁN, 2017, p. 47). Nessa proposta, as experiências educativas buscavam se igualar ao sistema das indústrias.

Por serem consideradas neutras, as teorias tradicionais distanciam-se das teorias críticas e pós-críticas. Por sua vez, as teorias críticas e pós-críticas entendem que nenhuma teoria é neutra, mas que está imbrincada em relações de poder (SILVA, 2010). As teorias críticas emergiram dos movimentos da década de 1960 e tiveram vários representantes. “[...] Embora ainda não focassem a realidade social, essas teorias adquiriram uma visão crítica correspondente às perspectivas libertadoras.” (ALMEIDA; LUCENA, 2019, p. 84). Ou seja, essas teorias impulsionam os sujeitos a pensarem além do que está posto, levando-os à autonomia e à emancipação.

Silva (2010) afirma que as teorias críticas questionam e desconfiam do que está posto, objetivando uma transformação radical e buscando desenvolver conceitos que objetivam compreender o que o currículo faz, e não como desenvolver técnicas de como fazer currículo. Tais teorias, portanto, questionam as realidades sociais e tentam descobrir as transformações que o currículo pode provocar nessas realidades.

Imersos numa vastidão de questionamentos, os marcos conceituais que delimitam as teorias críticas de currículo são, entre outros, Paulo Freire (2014), Althusser (1980), Bourdieu e Passeron (1970) e Apple (1979). O primeiro marco, escrito por Paulo Freire, a *Pedagogia do Oprimido* “[...] enfatizava a libertação do indivíduo por meio do estudo crítico da realidade social política e econômica, no sentido de conscientizar as diferentes classes econômicas e estruturas sociais para a promoção da justiça social.” (MOREIRA, 1990 *apud* GESSER, 2002, p. 78).

O segundo marco, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, de Louis Althusser, afirma que “[...] a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de

seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos.” (SILVA, 2010, p. 31). Conforme essa perspectiva teórica, a escola transmite a ideologia do Estado através de seu currículo, ou seja, a sua atuação é ideológica.

No terceiro marco, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron veem a atuação da escola e da cultura por meio de metáforas econômicas nas quais a cultura funciona como economia (SILVA, 2010). À medida que a pessoa obtém alguma vantagem simbólica ou material, ela passa a se constituir como capital cultural. Nessa teoria, também está o conceito de domínio simbólico, “[...] que é o domínio por excelência da cultura, da significação, [que] atua através de um ardiloso mecanismo.” (SILVA, 2010, p. 34). Ou seja, o domínio social, realizado pela classe dominante, dispõe de valores, hábitos e costumes, criados para servir, fomentar e defender esse tipo de classe.

Diante dessa perspectiva teórica da reprodução cultural, podemos observar que a atuação do Estado vai na contramão das outras análises críticas. Nesse sentido, a escola atua como mecanismo de exclusão e de inculcação da cultura dominante, pois o currículo desse aparelho ideológico está respaldado na cultura dominante, ou seja, o currículo é expresso na linguagem de quem comanda, difundido por meio do código cultural governante (SILVA, 2010).

O último marco, representado através do livro *Identidade e Currículo*, escrito por Michael Apple (1979), rejeita o currículo tradicional e reconhece o currículo “[...] como texto político que serve para a manutenção do estado atual, preservação da estratificação social, libertação das pessoas e assim, sucessivamente” (GESSER, 2002, p. 78). Esse marco, portanto, aponta que o currículo pode ser um instrumento de libertação e ao mesmo de manutenção das desigualdades sociais.

Como vimos, as teorias críticas questionam pressupostos educacionais e sociais, atribuindo ao currículo uma outra forma de atuação. Ou seja, essas teorias preocupam-se com as relações presentes nas conexões entre saber, identidade e poder, assim como também são as teorias pós-críticas. No entanto, apesar de compartilharem dessas preocupações, as teorias críticas e pós-críticas também se contrapõem. Esse embate está direcionado, entre outros, na

discussão da linguagem, pelo fato de o pós-estruturalismo¹¹ indicar que o estruturalismo¹², ao considerar a importância da linguagem na produção da realidade, não percebe que a ideia de estrutura é marcada pela linguagem (LOPES; MACEDO, 2011). Tal indicativo, por sua vez, obriga ao estruturalismo a realização de uma releitura quanto à função da linguagem.

A expressão “teorias pós-críticas” é uma enunciação “[...] vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno.” (LOPES, 2013, p. 10). Esse grupo de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. Ao estarem associados ao termo pós, relacionam-se à ideia de ciclo posterior, sendo atribuída à ideia de reconfiguração e desconstrução de princípios que embasam movimentos ou pensamentos.

As teorias pós-críticas surgem com os estudos de Apple (1979), Giroux (1988), e Silva (2010), os quais tinham como objeto de estudo os Estudos Culturais. Esses estudos consideram as questões sociais e, sobretudo, os aspectos culturais no currículo, que tendem a aprofundar esta questão, com o intuito de eticidade diante as diferenças (BERTICELLI, 2001).

Envolvidas na pós-modernidade¹³, as teorias pós-críticas questionam as verdades absolutas até então construídas pela humanidade. Além da discussão conceitual quanto à diferença e identidade, também discutem as categorias alteridade, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2010).

Além disso, as teorias pós-críticas consideram a pluralidade dos jogos de linguagem por estes tornarem provisórios os processos de significação. Com isso, a concepção de estrutura é trocada pela concepção de discurso, em que não há estruturas fixas que impeçam, de forma definitiva, a significação, mas somente estruturações e reestruturações discursivas (LOPES, 2013). Ou seja, o ato discurso é o que modifica o sentido, que pode ser variável. Nessa perspectiva, currículo é:

[...] lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder, multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma ‘lógica clandestina’, que nem sempre é a expressão da

¹¹ O pós-estruturalismo despontou de um debate relevante com o estruturalismo, ou melhor, nasce “da primazia que o estruturalismo confere à linguística, ainda que questione as concepções estruturadas de linguagem” (LOPES, 2013, p. 12).

¹² Segundo Lopes e Macedo (2011), a pretensão do estruturalismo de se constituir como método das ciências sociais impacta diretamente na sua maneira de lidar com a linguagem.

¹³ Período histórico iniciado na metade do século XX. Tem como marco o movimento pós-modernista, que é “um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos” (SILVA, 2010, p. 111). Esse movimento tem importantes implicações curriculares e questiona as certezas.

vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo. (BERTICELLI, 2001, p. 160).

Por esse viés, o currículo é representação simbólica produzida em meio a relações de poder, expressando exclusão e inclusão de saberes. Esse processo sempre revela interesses pautados em lógicas discursivas, as quais são materializadas nas relações políticas e de poder a níveis macro e micro, em diferentes instâncias e sujeitos. Vale dizer que não se trata de uma produção engessada, mas aberta à transitoriedade, produzida sempre pelo ato discursivo. Nessa lógica, o discurso é produzido e produtivo.

Representadas pela posição curricular na perspectiva multicultural, e despontando através do conceito pós-estruturalismo, que critica as teorias tradicionais quanto aos privilégios relacionados à vida dos indivíduos, tais como cor, gênero, orientação sexual, entre outros, as teorias pós-críticas vêm se configurando em uma importante base teórica na discussão curricular no Brasil em suas várias etapas educacionais, como a Educação Infantil. Partindo, portanto, desse diálogo com as teorias do currículo, seguiremos discutindo o currículo na Educação Infantil.

3.2 A DISCUSSÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão curricular no cenário educacional brasileiro decorre da exigência da construção de uma educação direcionada aos bebês e às crianças, garantindo o acesso à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esse debate começou a ter notoriedade no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, em virtude da criação de órgãos estaduais, municipais e federal encarregados pela Educação Infantil.

Entretanto, a maioria das creches ainda não fazia uso da expressão currículo e adotava o termo proposta pedagógica – compilado de práticas que pouco condiziam (KISHIMOTO, 2016) com a concepção da criança considerada na Constituição Federal de 1988, ou seja, de sujeito de direitos.

A ideia de criança como sujeito de direitos decorre do processo de redemocratização vivenciado no Brasil, em que a sociedade brasileira começa a entender a infância de outra maneira e a criança passa a ser reconhecida como cidadã de direitos (SANTOS, 2018). Esse reconhecimento foi oficializado com a Constituição Cidadã (a de 1988) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a qual confirmou o

direito ao acesso de crianças de zero a cinco anos¹⁴ à chamada primeira etapa¹⁵, nomeada Educação Infantil, e atribuiu como meta a formação de professores para ali atuarem.

Na década de 1990, no contexto de reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças, a preocupação com a criança daquela faixa etária se intensificou, provocando vários movimentos, que culminaram com a produção de documentos em torno das especificidades da Educação Infantil, entre as quais estão as discussões curriculares.

Em 1993, diante das preocupações direcionadas às crianças de zero a cinco anos, e com todas as políticas em curso direcionadas a elas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), o Ministério da Educação (MEC) instituiu uma Comissão Nacional de Educação Infantil, que tinha como intuito possibilitar a discussão e subsidiar a implementação de uma proposta nacional para a Educação Infantil. Dessa forma, o MEC iniciou a discussão do documento “Política de Educação Infantil: proposta”, “organizado pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do antigo Ministério da Educação e Cultura” (OLIVEIRA, 2019, p. 77). Nesse documento, foram apontadas diretrizes para a área, levando em conta que o currículo da Educação Infantil deve considerar o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar.

No final de 1994, a COEDI formou uma equipe para desenvolver um projeto que tinha o intuito de estabelecer uma forma de investigar as propostas pedagógicas/curriculares vigentes nas secretarias de educação dos estados e dos municípios e verificar as propostas apresentadas às secretarias estaduais e municipais, intitulado “Análise de propostas pedagógicas e curriculares em Educação Infantil” (AMORIM, 2011, p. 163).

A equipe era formada por técnicos do MEC/COEDI e cinco consultoras especialistas em Educação Infantil: Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia de A., Machado, Ana Maria Melo e Sônia Kramer. Os textos produzidos por essa equipe foram utilizados como base conceitual e publicados em 1996, através do documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma

¹⁴ Desde 2012, com o advento da Lei 12.796, que alterou a Lei 9.394/96, a obrigatoriedade da Educação Infantil passou a ser a partir dos quatro anos de idade. Essa política fez parte da meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previu a promulgação e a universalização da pré-escola.

¹⁵ Este reconhecimento contou com o apoio dos confrontos por direitos, liderados pelos movimentos feministas, comunitários e dos profissionais da educação. Nesse período, a luta pela pré-escola pública estava diretamente ligada à transformação social e às instituições de Educação Infantil, entre as demandas, estava “[...] a libertação da mulher do jogo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar” (KUHLMANN, 2000, p. 11).

metodologia de análise”. Primeiro debate oficial sobre o tema, esse documento tinha como objetivo fazer:

[...] um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/ curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil. (BRASIL, 1996b, p. 8).

No documento, as autoras trouxeram a discussão, a partir da análise dos textos produzidos, sobre o que seria o currículo e a proposta pedagógica na Educação Infantil. De acordo com Kramer (2002), na leitura dos textos presentes no documento, as autoras fazem opções diferentes sobre a definição dos termos currículo e proposta pedagógica, e sobre a possibilidade de diferenciá-los.

De modo geral, as autoras consideram importante que o currículo, proposta ou projeto deixe claro os valores e “[...] as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade.” (KRAMER, 2002, p. 12). Esse documento aponta as primeiras discussões sobre o tema, diferenciando projeto e proposta.

No ano de 1996, com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Infantil avançou juridicamente e passou a compor a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com isso, além do acesso, essa lei “[...] determinou que, até 1999, todas as creches e pré-escolas fossem incorporadas ao sistema de ensino, com o objetivo de desvincular o caráter assistencial fortemente estabelecido a elas” (VERCELLI; ALCÂNTARA; BARBOSA, 2019, p. 36). Essa composição contribuiu para ampliar a identidade da Educação Infantil, fomentando as especificidades do vínculo cuidar e educar.

Dessa maneira, a partir da LDBEN (1996), intensificou-se a discussão educação *versus* assistência, bandeira também levantada pelos movimentos sociais de luta por creche e dos profissionais dessas instituições (KUHLMANN, 2000). Tal discussão contribuiu sobremaneira para o amadurecimento do debate quanto à função social da Educação Infantil, o qual mudou na medida em que o vínculo cuidar e educar foi compreendido a partir da perceptiva de que ambas as atividades estão associadas ao processo educativo, atribuindo a sua função social “[...] [à] articulação de situações de cuidados e educação assegurando o pleno desenvolvimento das crianças de até seis anos de idade e não a preparação dessas para a escolarização futura”

(SANTOS, 2018. p. 3). Essa discussão sinaliza um importante marcador na constituição da Educação Infantil brasileira.

Dois anos depois, em 1998, o MEC, integrando a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais e buscando atender à Política Nacional de Educação Infantil, iniciada em 1993, publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Esse referencial tinha como objetivo “[...] contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que [pudessem] promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças” (BRASIL, 1998, p. 13). Diante de novas demandas, foram intensificadas as necessidades pedagógicas para as crianças de zero a cinco anos, sobretudo as relacionadas ao tema currículo para a Educação Infantil, o que veio a fomentar estudos científicos na área.

Documento definido como uma recomendação aberta, flexível e não obrigatória, o RCNEI (BRASIL, 1998) foi marcado por contradições acadêmicas, em razão das quais foi alvo de críticas, tanto por seu modo de elaboração e conteúdo, já que não contava com a participação da sociedade civil, por não apresentar as proposições teóricas usadas na sua construção e implementação, como também pelo fato de ter sido lançado antes das DCNEI (BRASIL, 1999), urgência do MEC, que tinha como interesses as futuras intenções eleitorais (KUHLMANN JR., 1999, p. 52 *apud* CERISARA, 2002).

A versão final do RCNEI (BRASIL, 1998) ficou organizada em três volumes/livros, cada uma abordando assuntos específicos: Um documento de introdução ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (volume 1); Formação pessoal e social identidade e autonomia (volume 2); e Conhecimento de mundo (volume 3).

Apesar de esse referencial não ter sido definido como um documento mandatário, a partir do qual as instituições podiam ou não o incorporar no seu projeto educativo, o MEC condicionou este ao projeto “Parâmetros em ação”, que tinha por intuito fortalecer o processo formativo dos professores e especialistas mediante a implementação do RCNEI (BRASIL, 1998). Essa ação tornou-se um indicativo de contradição, pois os municípios só teriam o benefício dessa ação formativa para os professores se adotassem a referida proposta, ou seja, o MEC induziu a adoção do referencial, tornando-o obrigatório (CERISARA, 2002).

Em 1999, foram instituídas as DCNEI, pela resolução n° 01, de 07 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Nestas estavam presentes a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, que também tiveram a sua autonomia reafirmadas (AMORIM, 2011). No

ano de 2008, a parceria entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) possibilitou a publicação de novos documentos acerca do currículo, entre eles “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC, COEDI, 2009). Posteriormente, foram publicados os “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009), texto que mobilizou a organização da comissão elaboradora das novas DCNEI, estabelecida pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação.

A produção das novas DCNEI (BRASIL, 2009) decorre de um contexto de elaboração que acompanhou tendências internacionais, contando com a participação de representantes sociais, pesquisadores e professores universitários “[...] que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que fundamentar um trabalho com as crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Nessas diretrizes, conforme Oliveira (2010, p. 4), o currículo é entendido como “[...] as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças.” Nesse sentido, os projetos pedagógicos são definidos como um plano orientador das ações da instituição, que define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se pretende para as crianças. Esse instrumento é político, já que amplia e garante determinadas aprendizagens consideradas importantes em certo momento histórico (OLIVEIRA, 2010). Além de constar as metas de aprendizagens que irão compor o currículo, nele também devem constar as considerações da direção, de pais, de professores e da comunidade escolar.

Devido à valorização de práticas articuladas às experiências e interesses das crianças em seu cotidiano, a concepção de currículo presente nas DCNEI (BRASIL, 2009), visto que põe em foco a ação mediadora das instituições de Educação Infantil, passa a articular as experiências e saberes das crianças com o conhecimento que circunda a cultura mais ampla (OLIVEIRA, 2010).

Ao articular experiência com os conhecimentos já construídos pela humanidade, as DCNEI (BRASIL, 2009), inauguraram fase importante na área e esta expressão curricular foi fomentada e referenciada na BNCCEI (OLIVEIRA, 2019), a qual compreende a criança no centro do processo de construção curricular através dos campos de experiências e atribui uma nova identidade para a Educação Infantil.

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

Nesse contexto de um contínuo processo de avanços e retrocessos, a Educação Infantil é símbolo de resistência e luta ao longo de sua trajetória no cenário educacional brasileiro. Essa condição não foi diferente na sua participação dentro da BNCCEI (BRASIL, 2017), visto que não era consenso a necessidade de se trabalhar com a ideia de currículo na Educação Infantil, pois uma base comum poderia engessar os currículos das unidades, que teriam que se sujeitar a uma programação vista como pré-estabelecida (OLIVEIRA, 2019).

Porém, em entrevista concedida à revista *Com Censo*, Barbosa (2018, p. 9) aponta que seria “[...] absurda a ideia da EI [Educação Infantil] não participar da BNCC, pois nos deixaria fora da estrutura da Educação Básica, um lugar que tanto lutamos para pertencer”. Dessa maneira, a inclusão da Educação Infantil nesse documento invoca o seu lugar de direito no contexto educacional brasileiro.

Sétima meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), a construção da BNCCEI (BRASIL, 2017), estava prevista no artigo 210 da Constituição Federal (1988), e no artigo 26 da LDBEN (1996) para o Ensino Fundamental. A criação desse documento teve início em 2015, havendo a participação de vários representantes da educação, como professores, educadores, pesquisadores, além de movimentos sociais.

A Educação Infantil não estava nas discussões iniciais desse documento, sendo inclusa apenas depois da solicitação pela Coordenação Geral da Educação Infantil (COUTINHO, 2017). Além disso, o processo de construção da Base foi marcado por continuidades e descontinuidades em decorrência de interesses políticos. Segundo recorda Rosa (2019), esse documento foi construído por equipes diferentes, ao longo de vários anos, contabilizando cinco versões. De acordo com a autora, essas versões da BNCCEI tiveram reflexos e variações em seu corpus textual devido à ruptura com a democracia, ocorrida com o golpe parlamentar à presidência do Brasil, com a destituição da Presidenta Dilma Rousseff, gerando, com isto, graves consequências, especialmente para a Educação Infantil.

Conforme menciona Rosa (2019), a principal continuidade presente nas versões da BNCCEI (BRASIL, 2017) foi a proposta de uma base curricular para a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Entre as várias descontinuidades mencionadas pela autora, destacamos: a equipe de elaboração do documento (que foi modificada e, nas últimas versões, teve pouca ou nenhuma participação da sociedade); os princípios orientadores das versões e a concepção de currículo para a Educação Infantil; a organização curricular da Educação Infantil;

o papel da brincadeira; e, na versão final, a proposta curricular baseada no projeto de sociedade capitalista, apresentando uma subjetividade enunciada para a criança como empreendedora de si.

Tendo a versão preliminar sido silenciada pelo MEC (ROSA, 2019), a primeira versão foi publicada em 2015 e, sete meses depois, em abril de 2016, a segunda versão. Nessas duas primeiras versões, a produção textual contou com a participação de Maria Carmem Barbosa, Silvia Cruz, Paulo Focchi e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, que, para tanto, tiveram as DCNEI como referência (OLIVEIRA, 2019). Além disso, no período de realização da segunda versão, consta como contribuição a realização de seminários, debates e a participação da sociedade civil pelo Portal da Base¹⁶. Ou seja, a sua construção aconteceu de maneira democrática.

Um ano após a segunda versão, em 2017, foi publicada a terceira versão, marcada por uma série de retrocessos, dos quais destacamos a não consideração das contribuições já construídas, sem oportunidade de debate com os professores. De acordo com Rosa (2019), nessa terceira versão, as discussões sobre gênero, etnia, multiculturalismo, alteridade, culturas infantis foram minimizadas, vencendo o grupo que implantou a teoria tradicional de currículo.

Em dezembro de 2017, foi publicada a versão final da BNCC. Nessa última versão, a Educação Infantil ocupa apenas vinte e uma páginas em seu corpus textual, sendo três dessas páginas direcionadas à transição dessa etapa para o Ensino Fundamental. Apesar de essa última versão ter atribuído demasiada valorização à alfabetização, Barbosa (2018, p. 10), acredita que “[...] a discussão durante a implementação poderá ser um belo confronto de ideias sobre o conceito de educação infantil e seu papel político e social”.

Apesar dos apagamentos e mesmo após a implantação da BNCCEI, em 2017, os conceitos explicitados e o confronto de ideias passaram a fazer parte das discussões no campo educacional infantil, afetaram a ampliação e/ou defesa de temas como a organização curricular pelos campos de experiências e contribuíram para a ampliação ou fortalecimento da construção da identidade da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro.

Entre as contendas em torno desse documento mandatório, encontramos, a partir de Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), argumentos de posição contrária à elaboração do documento como o do não reconhecimento da “diversidade” da qual é formada a nação, pois, ao passo que universaliza o currículo, centraliza o pensamento, unifica as diferenças, fazendo a

¹⁶ Página de internet criada pelo MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2022.

função do Estado. Ainda conforme as mencionadas autoras, os demais argumentos debatem os princípios implícitos no “direito à aprendizagem”, ao descaracterizar o “direito à diferença”, postulando conteúdos que devem responder a uma lógica de internacionalização pautada pelos exames conteudistas no qual a educação se limitaria a aprendizagens.

Dessa forma, ao predeterminar um currículo unificado, que também estruturará os livros didáticos e a formação de professores, a Base constrói o mesmo pensamento quanto à forma de a criança ser, estar e construir o mundo, desconsiderando outras formas de construção social. Isto significa que não atende ao objetivo de igualdade social, pois os que estão fora do que se pressupõe comum são os diferentes, ampliando as desigualdades sociais, tratando-se, portanto, de um retrocesso.

Segundo explica Moreira (2008), a diferença consiste em um processo social submetido às relações de poder atreladas a um conjunto de regras e princípios a que indivíduos marginalizados são expostos. Esse processo de inclusão e exclusão contribui para a formação de grupos sociais distintos, tendo cada um pautado em princípios sociais que contribuem para a distinção de classe social.

Atrelada à discussão da diferença está a de identidade, que, sendo instável, pode ser construída por meio da linguagem, através de enunciados e de interações e identificações que temos com pessoas e grupos com quem convivemos. Atualmente, essa construção está em crise, pois o processo de globalização, com as novas tecnologias e os novos meios de comunicação, “[...] gera, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’” (MOREIRA, 2008, p. 2).

Nesse sentido, a identidade configura-se como uma atividade contínua, que, através do ato performativo, também pode se dar por meio de atos de linguagens, especialmente os de enunciação. Essa enunciação, portanto, quando acontece de forma repetitiva, pode ocasionar a formação de grupos distintos, que ficam subordinados às relações de poder sem perspectiva de mudança de posturas e significações. Ou seja, a construção de identidade acontece no imbricamento dos grupos sociais nos quais o sujeito está imerso, bem como nos discursos a estes direcionados.

Com isso, vemos também que o documento não ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Histórico e Cultural Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2006), desconsiderando o avanço dos direitos sociais.

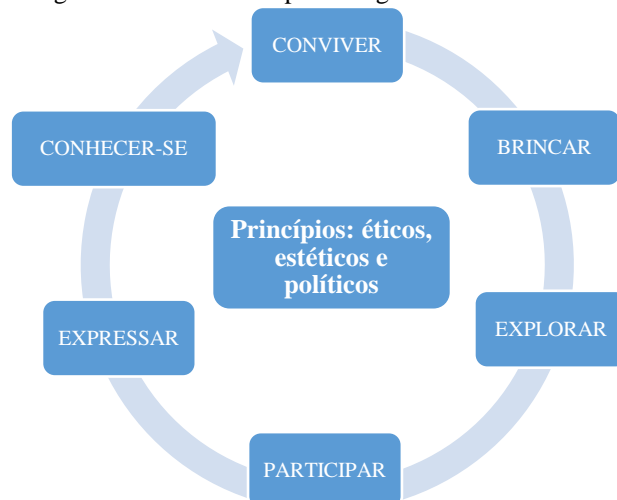
Com relação aos avanços, a BNCCEI (BRASIL, 2017) sugere a ratificação das DCNEI (BRASIL, 2009), e, apesar de não deixar claro em seu corpo textual que esse documento está

sujeito às DCNEI (PEREIRA, 2020), entre os elementos trazidos, o documento ressalta as interações e brincadeiras como eixos estruturantes e retoma o conceito de criança, a qual é concebida como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009 *apud* BNCC, p. 37).

Além de serem compreendidas como sujeitos históricos, as crianças também são vistas como sujeitos de direitos e, na BNCCEI (BRASIL, 2017), são atribuídos a estas os seis direitos de aprendizagens, os quais, seguindo os princípios éticos, estéticos e políticos – representados cada um por verbos –, motivam o adulto a pensar e a estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança produtora de cultura (FOCHI, 2020). Isto é ilustrado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

Constituídos cada um por suas particularidades, os direitos são: a) o de conviver, que está relacionado ao direito da estabelecer vínculo; b) o de brincar, que se refere à aprendizagem de relações, de respeito, da cultura do outro; c) o de participar, que se relaciona à participação ativa em todas as ações desenvolvidas na instituição; d) o de explorar, que diz respeito à exploração do mundo que cerca a criança; e) o de se expressar, que é relativo à expressão por meio de diferentes linguagens; e) e o de conhecer-se, que diz respeito à criança perceber aspectos que a distinguem das outras pessoas (BRASIL, 2017).

Tais direitos estão articulados aos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil – as interações e brincadeiras –, os quais devem ser garantidos através de práticas pedagógicas resultantes do arranjo curricular provindos dos campos de experiências. Em relação aos eixos pelos campos, estes permitem às crianças construir situações que, articuladas às propostas das professoras, “[...] criam oportunidades para que elas se apropriem de elementos significativos de sua cultura referentes a um ou mais campos de experiências e elaboram sentidos pessoais, dinâmicos e provisórios” (OLIVEIRA, 2020, p. 200).

O Parecer 20/2009, relativo às DCNEI (BRASIL, 2009), já preconizava a proposta de organização por campos, na medida em que menciona que a organização curricular, nessa etapa de ensino, “[...] pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2009, p. 16).

Todavia, apesar de já estar previsto no marco legal brasileiro e presente nas quatro versões da BNCCEI (BRASIL, 2017), os campos de experiências vêm sendo discutidos e debatidos recentemente e apareceram pela primeira vez no documento Movimento Todos pela Base (2015), em que foi relacionado como proposta para facilitar a conexão com a estrutura do Ensino Fundamental:

[...] os campos de experiências propostos para a Educação Infantil apresentam relações claras com as áreas do conhecimento consideradas no Ensino Fundamental e, especialmente, que o desenvolvimento dos saberes relativos à linguagem oral e escrita, iniciado na Educação Infantil, conecte-se explicitamente com o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015, p. 71).

Ou seja, a forma de organização curricular pelos campos no Brasil apresenta-se subordinada ao Ensino Fundamental, não sendo consenso entre os estudiosos da área de Educação Infantil. Apesar disto, observamos avanços que devem ser considerados nesse âmbito educacional, como a própria discussão dos campos, bem como a perspectiva de criança presente no documento e elencada logo em seguida.

3.4 A CRIANÇA NA BNCC

Além de reconhecer a criança, conforme preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009), como “sujeito histórico e de direitos”, a BNCCEI (BRASIL, 2017, p. 38) também a concebe “[...] como [um] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimento e se apropria do conhecimento sistematizado”. Essas

compreensões afirmam que a criança, além de ter seus direitos efetivados nas instituições formadoras, devem ter a sua capacidade de construir conhecimento reconhecida.

Ao ser concebida como agente produtor de conhecimento, de cultura, a BNCCEI (BRASIL, 2017) reconhece a criança como ator social no processo de construção de conhecimento. Esse entendimento implica no reconhecimento de que as crianças, já que são capazes de produzirem simbolicamente e de construírem suas representações e crenças, são produtoras de culturas (SARMENTO; PINTO, 1997).

Na medida que delega esse novo lugar social à criança, a sociedade reconhece o seu protagonismo. Termo recente na sociedade, o protagonismo infantil está presente no cotidiano infantil, expresso pelas palavras, brincadeira, arte e esporte, convocando os adultos a repensar o espaço da criança, os diversos papéis que esta ocupa na sociedade local, e no conceito cultural de diversos povos (FRIEDMAN, 2017).

Trata-se de uma perspectiva que decorre dos Novos Estudos da Criança e da Infância, que vêm se formulando internacionalmente (BARBOSA, 2014). Nessa direção, a criança vem ganhando um novo lugar social, emergindo com isto uma nova maneira de pensá-la, que lhe atribui uma nova identidade, e com isso a necessidade de rever as questões curriculares, bem como a de repensar as metodologias de ensino.

Os Novos Estudos provêm de uma reflexão crítica sobre as produções científicas existentes e sobre problematizações que a infância passou a ser exposta por vários campos do conhecimento, especialmente após os anos de 1950. Esses estudos pensam a infância como uma categoria social do tipo geracional. Dentre os referidos campos, estão a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia. Os estudos da Psicologia começaram a ressaltar a ação social do sujeito sobre a cultura, reconhecendo o protagonismo infantil na construção de si e da cultura (BARBOSA, 2014).

Os estudos da Sociologia mudaram a sua postura ao estudar as crianças, passando a compreendê-las por meio do contato direto, e não mais pelas instituições que as educavam, como a escola e a família, surgindo com isto um novo campo de estudo denominado Sociologia da Infância. Essa sociologia questiona a sociedade, partindo da criança como objeto de investigação sociológica por direito próprio, aumentando o conhecimento sobre a infância e sobre a sociedade. Para esse campo de estudo, a infância é entendida como grupo social do tipo geracional, mecanismo que revela as possibilidades e as ameaças da estrutura social (SARMENTO, 2005). Nessa direção, as novas concepções de criança e infância constituem em um mecanismo hábil para se questionar a própria estrutura social.

Os estudos da Filosofia também atribuíram a criança como devir e não como vir a ser, ou seja, a criança não será para o futuro, ela está para o presente. Esse pensamento também é encontrado no livro de Madalena Freire (1983, p. 50), quando a autora reflete sobre o trabalho realizado por ela e pelas crianças, ao explicar que “[...] a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora”. Ou seja, o conhecimento deve ser útil para as situações cotidianas, para o agora, e não apenas para situações futuras.

Outra ciência que colaborou na construção dessa nova perspectiva de criança foi a Antropologia, que passou a reconhecer a criança em seus estudos e começou a pensá-la a partir da reconceitualização dos conceitos de cultura, sociedade e indivíduo (BARBOSA, 2014).

Segundo Gunilla Halldén (2005 *apud* COUTINHO, 2016, p. 764), os Novos Estudos em questão têm seu marco nos anos de 1990, com a publicação da tese de Prout e James (1990 *apud* COUTINHO 2016, p. 764), a qual apresenta os princípios dos *childhood studies*:

1. A infância é entendida como uma construção social.
2. A infância é uma variável de análise social.
3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio.
4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.
6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade.

Diante dessa nova maneira de entender a criança, a definição de infância também mudou, passando a ser vista como construção social, que muda conforme a experiência vivenciada pelas crianças de cada geração. Assim, as crianças, de acordo com sua inserção em um contexto social próprio, vivenciam e constroem diferentes infâncias. Segundo Abramovicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), essa ideia vincula-se a uma espécie de des-idade, por não estar vinculada à faixa etária, cronologia, etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, mas ao acontecimento, ao inusitado.

Nesse sentido, a infância também passa a ser vista como uma experiência que a criança pode vivenciar ou não. A ideia de criança vincula-se, portanto, a uma espécie de não idade. Logo, o que determina se uma pessoa teve infância ou não será a experiência infantil por ela vivenciada e o sentido dado a esta.

Essas novas atribuições direcionadas às crianças contribuíram sobremaneira para a compreensão da criança-ator, produtora de símbolos, ou seja, de cultura, superando a ideia de criança-objeto, o que vem gerando a mudança de paradigmas nas pesquisas. Ademais, fomentaram o reconhecimento das crianças como agentes possuidores de voz e de direitos (COUTINHO, 2016).

No que tange a esse lugar de direitos, vale ressaltar que estes se estendem a todas as crianças, devido ao seu contexto social e cultural, incluindo-se aquelas que apresentam alguma condição de deficiência ou desvantagem. Pouco mencionadas na BNCCEI (BRASIL, 2017), as crianças que apresentam essas condições não são consideradas no processo de inserção social, deixando implícito a não importância direcionada a elas.

Essa contradição observada indica que os princípios de pertencimento social e cultural não atendem os diversos sujeitos no processo de apropriação do conhecimento. Isto nos faz refletir que, apesar de avanços quanto à concepção de criança, os documentos legais direcionados à Educação Infantil ainda não contemplam todos os sujeitos envolvidos e, à medida que excluem, provocam o processo de diferença e desigualdade social, retirando dos sujeitos os bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade ao longo do tempo.

Apesar dessa contradição, observamos que a nova perspectiva de criança, concebida através dos Novos Estudos da Criança e da Infância, elencados nos documentos oficiais como a BNCCEI (BRASIL, 2017), vem reposicionando vários aspectos que constituem a criança, dentre os quais destacamos o currículo pelos campos de experiências, instrumento formativo de culturas, de sujeitos e suas subjetividades, que será abordado a seguir.

CAPÍTULO IV

4 CONSTRUÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

“A criança tem uma centena de línguas
(E cem cem cem mais) mas eles roubam 99.
A escola e a cultura ao separar a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: pensar sem as mãos fazer sem cabeça para ouvir e não falar
de compreender sem alegria de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e
no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já está lá e do cem eles
roubam 99”.

(Loris Malaguzzi, As Cem Linguagens das Crianças)

O olhar docente atento sobre a criança conduz à busca pelo conhecimento, que envolto no universo de incertezas e interesses, constitui sentidos e significados que vão compondo a construção de mundos e linguagens.

4.1 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS EM TESES E DISSERTAÇÕES

Com o intuito de conhecermos teses e dissertações que abordam a discussão curricular pelos campos de experiências, fizemos o levantamento no banco virtual de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando apenas os trabalhos (dissertações e teses) realizados a partir de 2009. Inicialmente, a busca deu-se pela combinação das palavras-chave *campos de experiência* e *currículo*, mas trabalhos não foram encontrados. Continuando a busca, utilizamos *currículo* e *educação infantil*. A partir disto, identificamos vários trabalhos, dos quais destacamos sete dissertações e três teses, organizados de maneira reduzida no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Teses e dissertações com tema Currículo e Educação Infantil no catálogo da CAPES

(continua)

Índice	Título e gênero	Autoria	Ano da publicação	Palavras-chave	Metodologia
1	<i>Currículo em ação e educação infantil: análise comparativa sobre concepções e práticas de professores de duas realidades socioeconômicas diversas</i> (dissertação)	Aline Paes de Barros	2013	Educação Infantil. Currículo. Realidades diversas.	Questionário e entrevistas individuais.

(continuação)

2	<i>Creche: desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do cuidar e educar</i> (dissertação)	Rita de Cássia Marinho de Oliveira André	2016	Currículo. Bebê. Creche-educação. Afetividade. Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica e análise documental
3	<i>A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil</i> (dissertação)	Claudia Dantas de Medeiros Lira	2017	Participação. Criança. Currículo. Educação Infantil.	Observação semi-participativa, entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas e análises de documentos
4	<i>As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão</i> (dissertação)	Camila Chiodi Agostini	2017	Educação Infantil. Governamentalidade. Base Nacional Comum Curricular.	Pesquisa bibliográfica e análise documental
5	<i>Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças</i> (dissertação)	Maria Crélia Mendes Carneiro	2017	Creche. Currículo. Participação de bebês.	A metodologia do trabalho baseou-se na abordagem qualitativa e constituiu-se em um estudo de caso
6	<i>Educação infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e o local</i> (dissertação)	Patrícia dos Santos Zwetsch	2017	Educação Infantil. Políticas Públicas. Currículo.	Abordagem quanti-qualitativa, a partir de um estudo de caso
7	<i>Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação Infantil</i> (dissertação)	Amanda Leal Coutinho	2017	Políticas curriculares. Relação família-escola. Educação Infantil. Desenvolvimento identitário.	Abordagem quanti-qualitativa, a partir de um estudo de caso
8	<i>Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?</i> (tese)	Ana Luísa Nogueira de Amorim	2011	Educação Infantil; Currículo. Creche; Proposta Curricular.	Qualitativa: análise de documentos nacionais e locais; observação de planejamentos; e observação em sala.

(conclusão)

9	<i>Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de Educação Infantil de Imperatriz-Maranhão (tese)</i>	Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro	2014	Educação Infantil; Currículo; Participação.	Qualitativa: coleta de dados: observação do cotidiano da instituição; entrevistas semiestruturadas; grupo focal com as famílias; e escuta das crianças por meio de histórias para completar.
10	<i>Currículo da Educação Infantil e datas comemorativas: o que dizem profissionais e crianças (tese)</i>	Marta Nidia Varella Gomes Maia	2016	Currículo; Educação Infantil; Datas Comemorativas; professora; crianças.	Crianças: ouvidas em atividades livres, dirigidas pelas professoras e em rodas de conversa específicas da pesquisa. Profissionais: ouvidos em conversas informais e em entrevista coletiva.

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

Quanto aos trabalhos encontrados, detivemo-nos à leitura dos resumos, com o intuito de termos uma ideia de como a discussão curricular vem sendo feita de 2009 até os dias atuais. No Quadro 2, observamos sete dissertações e três teses, encontrando-se ali pesquisas de caráter bibliográfico e documental, além de estudos de caso.

Nos resumos, inicialmente observamos que, em todos os trabalhos, a palavra currículo está presente no título, seja com a própria palavra ou a sua derivação, proposta curricular. Também percebemos que nem todos expuseram o seu aporte teórico. Os que assim o fizeram apontaram a utilização de documentos oficiais que abordam o tema, como as DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCCEI (BRASIL, 2017) e alguns teóricos como Oliveira (2011), Guimarães (2011), Barbosa (2016) e Kramer (2016).

O primeiro trabalho diz respeito a uma dissertação nomeada *Currículo em ação e Educação Infantil: análise comparativa sobre concepções e práticas de professores de duas realidades socioeconômicas diversas*. Esse estudo refere-se a currículo em ação na Educação Infantil, em duas realidades socioeconômicas distintas, orientadas pelo mesmo currículo oficial. Os resultados mostraram no que as realidades se diferenciavam e se assemelhavam, evidenciando as influências dos contextos e as peculiaridades de cada local. Observou-se

também que o currículo da escola particular se moldava a partir das demandas trazidas pelas famílias, as quais demonstraram priorizar práticas escolares precoces, diferentemente das escolas conveniadas, que demonstravam maior autonomia, mas apresentavam resquícios de uma prática assistencialista com as crianças e as famílias.

A segunda dissertação, intitulada *Creche: desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do cuidar e educar*, teve por objetivo verificar e compreender como a intencionalidade pedagógica na prática do educador de creche e a capacidade inventiva e inteligente dos saberes dos bebês, alinhavados pela afetividade, fazem romper com o assistencialismo e as ações socializantes. Os resultados apontam dois caminhos do trabalho do professor na creche: o primeiro refere-se à prevalência do anonimato, à generalização e conseqüentemente ao esvaziamento da subjetividade (profissionais que creditam ao saber verdades absolutas), e o segundo refere-se a marcas simbólicas que são sustentadas por uma visão de currículo que contempla a escuta, os limites e as possibilidades das crianças pequenas, sobretudo quando considerados seres de múltiplas linguagens.

O terceiro estudo, designado *A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil*, objetivou analisar modos de participação de crianças no currículo da Educação Infantil. Para tanto, compreende a participação como inserção ativa dos sujeitos nos processos e relações que lhes dizem respeito. Das análises observadas, as crianças participavam direta e indiretamente a partir das seguintes acepções: modo indireto não ativo, de modo direto ativo, de modo ativo não direto.

A quarta dissertação, com título *As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão*, buscou investigar como o currículo disposto na BNCC é construído, principalmente levando em consideração a ótica da “governamentalidade”¹⁷. Além disto, investigou como o currículo da Educação Infantil está sendo tratado nesse documento. Foi constatado que o currículo é um campo de disputas para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos, e que a BNCC segue nessa direção ao tratar da infância, além de estar envolvida em implicações de “governamentalidade” neoliberal, como uma maneira eficaz de governo dos indivíduos. Vale ressaltar que, apesar de não ser mencionada no resumo, a expressão *campos de experiências* está presente no sumário, indicando que essa organização curricular está sendo discutida por outros pesquisadores.

¹⁷ A palavra governamentalidade está escrita entre aspas porque não integra o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Designa um conceito criado pelo filósofo Michel Foucault segundo o qual analisa o percurso dos processos históricos que transformaram a questão política da soberania real no governo estatal dos tempos modernos (FOUCAULT, 2008 *apud* AGOSTINI, 2017, p. 74).

A quinta dissertação, nomeada *Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças*, teve como objetivo central analisar o currículo em desenvolvimento para crianças na faixa etária de 4 a 18 meses em turmas de berçário no contexto de uma creche pública municipal no estado do Ceará. Concluiu-se que o currículo instituído no interior do berçário da creche pesquisada não atendia aos direitos e às necessidades dos bebês no que diz respeito às brincadeiras e interações, à apropriação de diferentes linguagens, cuidado e educação de boa qualidade. Isto é indicativo da necessidade de pesquisas e políticas, formação inicial e continuada.

A sexta dissertação, intitulada *Educação infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e o local*, indicava como objetivo geral analisar os significados e tensões do currículo da Educação Infantil, com ênfase nas crianças de zero a três anos. Concluiu-se que o significado de currículo atribuído no contexto atual da Educação Infantil emerge de algo que está em movimento, que é vivo e flexível conforme os interesses, as necessidades e as demandas das crianças.

A sétima e última dissertação, denominada *Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação Infantil*, pesquisa a relação entre família e escola nas políticas de currículo para Educação Infantil. Para tanto, faz uma pesquisa bibliográfica para conhecer a produção acadêmica relativa a essa etapa da infância. Para a análise documental, foram selecionados textos políticos: RCNEI (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006); e as DCNEI (BRASIL, 2013).

A tese *Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?* teve como objetivo principal compreender se e como as políticas nacionais de Educação Infantil e de currículo foram (re)interpretadas e transformadas em políticas e práticas locais a partir da análise do currículo em ação, desenvolvido com crianças de zero a três anos no município de Santa Rita/PB. A análise, portanto, evidenciou que as políticas locais desconsideravam a realidade municipal, contribuindo assim para que a proposta pedagógica não fosse assumida por todos e nem implementada na prática.

A segunda tese, nomeada *Educação Infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de Educação Infantil de Imperatriz-Maranhão*, teve como objetivo geral compreender o lugar ocupado por crianças, famílias e professoras na construção do currículo, considerando as perspectivas de cada um desses sujeitos, diante das determinações da Secretaria Municipal de Educação em parceria com uma empresa privada de

ensino. No que tange ao currículo em ação, o estudo apontou para a importância e a competência dos sujeitos do processo educativo e sinalizou para uma Pedagogia que coloque a criança como centro de todo e qualquer processo educativo e como produtora de cultura a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos.

A última tese, intitulada “*Currículo da Educação Infantil e datas comemorativas: o que dizem profissionais e crianças*”, teve o intuito de conhecer e compreender o que crianças e adultos falam sobre os currículos da Educação Infantil. As conclusões e apontamentos reafirmam a potência de cada sujeito, que se realiza no encontro com o outro, no processo de alteridade.

Diante dos estudos, observamos que os campos de experiência presentes no currículo da Educação Infantil foram mencionados apenas no sumário da quarta dissertação. Dessa maneira, objetivando atender a compreensão de professoras pelos campos de experiências, evidenciaremos a discussão curricular por eles.

4.2 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Proposta de construção curricular que não é consenso entre os estudiosos da área por serem considerados uma “[...] antessala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 51), e um instrumento de avaliações internacionais¹⁸, de formações e de produção de material didático (CAMPOS; BARBOSA, 2015), a ideia de campos é relativamente nova no Brasil, e vem sendo desenvolvida em outros países do mundo ao menos por oito anos, como na Itália, que convidou as escolas a construir o seu próprio currículo tendo como base os campos, considerando as exigências nacionais e locais, através do documento Indicação Nacional Italiana de 2012, que considera os campos como:

A experiência direta, o jogo, o caminho por tentativas e erros, permitem que a criança, devidamente orientada, aprofunde e sistematize as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, relacionados aos sistemas simbólicos da nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar progressivamente aprendizagens mais seguras (MIUR, 2012 *apud* ZUCOLLI, 2015, p. 209).

¹⁸ Assim como no Brasil, na Itália, a aprendizagem também é verificada através do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), que “cria uma classificação dos países e desconsidera os contextos e sujeitos” (ARIOSI, 2019, p. 2).

Nessas indicações, também podemos encontrar critérios a serem seguidos pelas instituições de Educação Infantil, elaborados pela organização dos campos de experiência, as quais os sugerem com base no fazer e agir das crianças, valorizando “[...] as experimentações, individuais e coletivas, e começarão a especificar as referências, sem qualquer tipo de prescrição, que depois no contexto da escola primária poderão se articular dentre das mesmas áreas disciplinares” (ZUCCOLI, 2015 *apud* ARIOSI, 2019, p. 249).

Conforme esses critérios, constatamos que os campos poderão ser articulados, e não que estão articulados às áreas disciplinares. Ou seja, os campos não antecedem áreas disciplinares. Para Fochi (2020), está proposta permite perceber a criança de forma mais holística e menos compartimentada, percepção que parece estar mais próxima do objetivo da Educação Infantil, que é o de promover o desenvolvimento integral da criança.

Esse argumento põe em discussão como a expressão campos de experiência vem sendo discutida no Brasil. A BNCCEI a compreende como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). A ausência de mais elementos na sua conceituação deixa lacunas quanto à sua operacionalização, quando, por exemplo, o professor trabalha apenas um campo por dia, conforme indicaram os dados produzidos nesta pesquisa.

Partindo-se da compreensão brasileira de campos, refletimos sobre qual perspectiva de currículo está em disputa: seria um currículo que não considera os interesses das crianças, a partir da valorização dos saberes que contribuem para a manutenção da classe dominante, ou um currículo que acolhe e amplia os diversos sujeitos e saberes? Entre outros motivos dessas reflexões, destacamos o fato de a centralidade da discussão curricular ser o próprio currículo e não a criança. Ao fazer isto, essa perspectiva não considera a criança como sujeito social, produtora de cultura, e deixa de reconhecer a diversidade cognitiva e social que está presente no contexto educacional brasileiro.

Diante dessas e de outras divergências e inquietações, a perspectiva brasileira provoca um distanciamento da perspectiva italiana, gerando, com isso, preocupação, discussão e questionamentos em relação à qual será a identidade dos campos de experiências no Brasil.

Divergências e distanciamentos à parte, o fato é que a expressão campos está mobilizando a discussão curricular na educação do Brasil nos documentos oficiais e entre vários teóricos. Conforme Oliveira (2018, p. 10), os campos de experiências:

[...] apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens.

Fochi (2020, p. 67), inspirado nos apontamentos de Miur, Borghi e Guerra, e de Zucolli, entende “[...] os campos de experiência como forma de orientar a reflexividade, criar conexões e relações entre o mundo da criança e o mundo de significados, a partir do modo como o professor organiza e estrutura as experiências concretas da vida cotidiana”. Fazendo uma comparação metafórica, a criança torna-se a bússola a ser seguida pelo professor em seu trabalho docente.

Conforme Barbosa (2018, p. 12), “[...] a importância dos campos de experiência é deslocar o centro curricular de disciplinas acadêmicas, ou áreas de conhecimento, da educação infantil”. Essa importância modifica a ideia de conteúdo e currículo, indicando uma possibilidade de aprendizagem pela integralidade de construção de saberes.

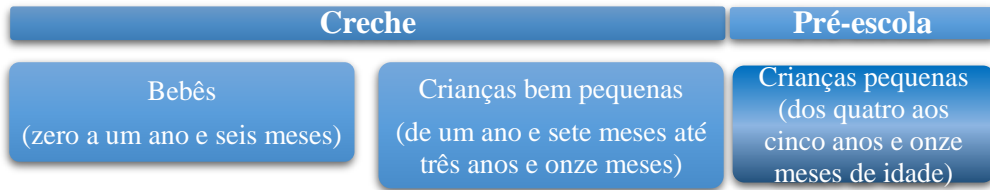
Para Barbosa e Richter (2015, p. 192), a construção curricular pelos campos permite “[...] aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas”. Dessa maneira, o imbricamento entre os saberes possibilita o entendimento de que a construção do conhecimento pode se dar por sua totalidade, bem como o processo de formação do sujeito.

O olhar direcionado aos campos de experiências não pode ser restrito a uma divisão curricular, desconsiderando a organização e o contexto. É preciso enxergar além e “[...] compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa” (FOCHI, 2015, p. 222). Ou melhor, a organização dos espaços e o seu gerenciamento também contribuem para a efetivação de experiências educativas pelos campos de aprendizagens.

Dessa maneira, cada campo estabelece uma ligação estreita um com o outro, apresentando cada qual objetivos de aprendizagens conforme uma subdivisão por faixa etária que decorre da “[...] necessidade de se ter uma progressão nos objetivos e de assegurar maior visibilidade ao trabalho com os bebês” (OLIVEIRA, 2019, p. 88).

Essa subdivisão está relacionada a três subgrupos etários, ilustrados na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Subgrupos etários



Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

É importante destacar, no entanto, que a defesa do trabalho com essa subdivisão curricular tem uma ressalva, pois o currículo “[...] para os bebês e crianças bem pequenas poderia seguir a estrutura dos Campos de Experiência, porém deveria ter acréscimos de modos de ação e interação mais próximos às suas demandas e às suas possibilidades” (BORGHI; GUERRA, 1999 *apud* FINCO, 2015, p. 190). Ou seja, apesar de os campos estarem dispostos em áreas de conhecimento, estes devem considerar e contemplar efetivamente as demandas que essa fase de crescimento e desenvolvimento humano exige.

Definidos na BNCCEI (BRASIL, 2017), e formados por objetivos de aprendizagens distintos, os campos dialogam e expressam o cotidiano das crianças, os quais precisam ser significados e ampliados de modo que possibilitem a produção de novos saberes. A Figura 4, a seguir, demonstra os cinco campos de experiências:

Figura 4 – Campos de experiências



Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

O primeiro campo – o eu, o outro e o nós – parte do princípio de que é na interação com pares e adultos que a criança constrói seu próprio modo de ser e agir e que as primeiras experiências sociais são importantes no seu processo de identificação individual e social.

“O eu, o outro e o nós” está relacionado às experiências que ampliam o modo de as crianças perceberem a si mesmas e em como elas percebem o outro, valorizando a sua identidade, desenvolvendo uma cultura de respeito diante dos diversos mundos que constituem uma sociedade e que tenha como foco proporcionar à criança experiências mais amorosas, cooperativas e democráticas com seus pares e com adultos (BRASIL, 2018). Esse campo permite o desenvolvimento das relações interpessoais e o fomento de convívio igualitário.

O segundo campo – corpo, gestos e movimento – compreende o corpo como primeiro instrumento utilizado pela criança para descobrir o mundo, seus espaços e objetos. Esse instrumento de descoberta é considerado partícipe privilegiado de práticas pedagógicas para a liberdade e não para a submissão (BRASIL, 2017). Considerado assim, o trabalho com a consciência corporal da criança e a ampliação de repertório de movimentos são desenvolvidos a partir de diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras, as quais devem ser oportunizadas pelas instituições de maneira lúdica. Esse campo, evidencia experiências ricas e diversificadas através do corpo e suas possibilidades de realizar gestos, mímicas, posturas e movimentos que expressam uma linguagem vital, sendo instrumento de expressão e comunicação das crianças que constroem conhecimentos sobre si e sobre o universo social e cultural (BRASIL, 2018).

Já o terceiro campo – denominado traços, sons, cores e formas – parte da premissa de que a convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, permite à criança vivenciar diversas formas de expressão e, a partir destas, exercitar sua capacidade de autoria, individual ou coletiva. O foco desse campo é dar oportunidade “[...] para a criança viver de maneira criativa experiências com a voz e com instrumentos sonoros e materiais plásticos e gráficos diversificados que alimentem percursos expressivos na música, no desenho, na pintura e na modelagem” (BRASIL, 2018, p. 52).

O penúltimo campo – escuta, fala, pensamento e imaginação – é desenvolvido de forma um pouco mais abrangente em relação aos demais campos, partindo da ideia de que a criança vivencia situações de comunicação desde muito cedo e que essa interação vai refletir na sua capacidade de descoberta para a cultura escrita. Nesse campo, o trabalho ocorre por duas vias, o das experiências com a linguagem verbal, e o das experiências relacionadas ao mundo das letras e da imaginação.

O objetivo do quinto campo – espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – é propor experiências a partir dos questionamentos que as crianças vão fazendo acerca do mundo e de si, ampliando seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural. Esse campo

considera “[...] que as crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura” (BRASIL, 2018, p. 88).

Nesse sentido, os cinco campos sugerem o rompimento com a perspectiva de que a construção do conhecimento acontece de modo fragmentado, como é no Ensino Fundamental, fonte de inspiração anterior da Educação Infantil. Cada campo apresenta aspectos específicos que não estão atrelados à noção de currículo pela perspectiva de disciplina, ou área do conhecimento, estando para além destas. Essa desconstrução, portanto, possibilita a ampliação e não a fragmentação do conhecimento, que passa a ser visto de forma integral, de caráter dinâmico e plural.

Além de a perceptiva de relações de saberes instigada pelos campos ser uma possibilidade de amadurecimento teórico, ela também provoca um avanço na discussão metodológica dos campos, já que estes alteram o foco do currículo, que, conforme já dito anteriormente, mudam o foco, que sai da perspectiva do professor para a da criança, dando-lhe sentido próprio à medida que a criança vivencia as suas próprias experiências, para assim construir sua aprendizagem.

Ao mudar o foco do currículo para a criança, a prática docente ganha novas atribuições, tornando-se “[...] relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberta à complexidade que é conhecer e se conhecer” (FOCHI, 2020, p. 66).

Nessa direção, e devido a amplitude de sua discussão, a construção curricular pelos campos de experiências vem exigindo novas prerrogativas quanto à prática docente, bem como a discussão quanto à noção de experiência. Esse tema será evidenciado com mais pormenores a seguir.

4.2.1 Perspectivas de experiência

Distinto de vivência, termo também utilizado na Educação Infantil brasileira e que se “[...] vinculada a uma vivência individual que não se liga à comunidade, fazendo vacilar a troca de experiências possibilitada pelo narrar.” (NETTO, 2017 p. 6), o conceito de experiência vem sendo discutido e ampliado de maneira gradual no Brasil.

Conceito que compõe a definição de campos de experiência, a justificativa da discussão sobre experiência está relacionada tanto à necessidade de compreender o sentido que hoje está sendo construído na Educação Infantil, quanto à influência histórica, cultural e social que a palavra experiência foi adquirindo ao longo da história da humanidade, considerando, sobretudo, a influência da modernidade no processo de construção de conhecimento.

Presente nas DCNEI¹⁹, e apesar de sua ampliação na BNCCEI (BRASIL, 2017), na qual a sua repetição dá-se várias vezes, a palavra experiência não aparece com clareza conceitual nesse último documento. Essa ausência teórica nos move a pleitear o que dizem alguns teóricos sobre experiência.

Para tratarmos do conceito de experiência, poderíamos evidenciar o que diz Benjamin (SANCHES; SILVA, 2019) e Bondía (2002), mas utilizaremos a perspectiva de experiência através de Fochi (2015), que participou das duas primeiras versões da Base e, ao considerar o fazer e o agir da criança pelos campos de experiência, privilegiando as ações destas, compreende suas experiências como contínuas e participativas, e reconhece que o sentido da palavra experiência se aproxima das ideias de John Dewey.

Também discutiremos experiência a partir de Dewey, pelo fato de a organização curricular pelos campos tratar-se “[...] de uma proposta que resgata concepções de experiências e de aprendizagens significativas que têm sua gênese no pensamento de John Dewey, nas quais muitas práticas pedagógicas utilizadas com crianças se espelham” (ABRAMOVICH; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 53).

Fundador da perspectiva progressista²⁰, que tem o intuito de aprofundamento da democracia por meio da escolarização (BRANCO, 2014), John Dewey considerava a criança como centro e não entendia a função da educação apenas para a vida adulta. Dessa forma, achava importante considerar os interesses e as experiências no planejamento curricular, preocupando-se mais com a construção da democracia do que com a economia (SILVA, 2010).

Ao considerar o sujeito como centro do currículo, esse estudioso reagiu ao currículo clássico, o qual, ao estar centrado nas matérias clássicas, não considerava a psicologia infantil

¹⁹ Assim como na BNCCEI (2017), a palavra experiência também está presente nas DCNEI, sendo direcionada à organização de aprendizagens na proposta curricular. Conforme essa diretriz, as crianças, na Educação Infantil, devem vivenciar experiências que expliquem a realidade do mundo, permitam construir e estabelecer relações positivas com as pessoas com as quais convivem, explorar diversas linguagens e ter o seu protagonismo reconhecido.

²⁰ Conforme Branco (2014), a abordagem progressista ressurgiu nos anos 90 do século passado. Na atualidade, prioriza, entre outros: o entendimento da centralidade na criança; valoriza o sentido de comunidade; a educação integral da criança; a profissionalidade docente; o desenvolvimento de cidadãos ativos como o principal resultado a atingir com a escolarização.

(SILVA, 2010). Dewey entendia a formação como uma necessidade para o presente e não apenas para o futuro, sendo, portanto, a experiência e os interesses das crianças elementos fundamentais para a promoção de uma educação que seja útil nas situações e necessidades do aqui e do agora.

Partindo da concepção deweyana, a experiência diz respeito a uma troca mútua e alerta com o mundo. Essa troca ativa é o fator fundamental no processo de experiência e está relacionada ao princípio da interação, que, unido ao de continuidade e ao de hábito, faz parte dos três princípios que formam o conceito de experiência (DEWEY, 2010).

O princípio de interação (sujeito e ambiente/ambiente e sujeito), intimamente ligado ao de situação (DEWEY, 2010), acontece por meio de situações às quais estão imbricados o sujeito, os objetos e as pessoas, gerando uma tensão entre o organismo e o ambiente. Para se tornar uma experiência singular, essa tensão é marcada pela fruição de cada instância que tem a sua importância sem depender de sacrifícios em sua particularidade, tendo uma unidade que lhe confere nome, (aquele almoço, aquele encontro), e que a existência dessa unidade “[...] é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem” (FOCHI, 2013, p. 29).

Relacionado ao princípio de interação, está o segundo princípio, o de continuidade, que é compreendido a partir do entendimento de que uma experiência sofre as consequências do passado e pode modificar as experiências futuras, haja vista que nenhuma experiência tem um fim em si mesma (DEWEY, 2010). Ou seja, a experiência transporta o que aconteceu, mudando assim o que está por vir.

Ligados aos princípios de interação e o de continuidade, está o princípio de hábito, que, relacionado à ideia de incorporação, tem o sentido de reconstruir o que se tem. A esses três princípios, também está relacionada a dimensão estética, entendida como algo a ser esperado, como uma ação e não contemplação – uma troca mútua de energia (FOCHI, 2013).

Partindo da compreensão de Dewey (2010), as experiências devem evidenciar situações pautadas: na interação, de forma contínua e permanente; na continuidade, favorecendo o processo de incorporação no sentido de reconstrução; e de hábito, maneira mais ou menos fixa de realizar coisas. As experiências, portanto, devem estar embasadas na interação do sujeito em sua completude, considerando suas emoções, troca que, ao ser incorporada, reconstrói e reelabora ações e sentimentos, possibilitando a construção de sentidos e subjetividades para a realização de outras experiências, e assim sucessivamente.

Dessa maneira, entendemos que, mesmo sendo progressista e considerando o contexto histórico-social em que a perspectiva deweyana foi construída, na contemporaneidade, ela inaugura, amplia e reconstrói o conceito de experiência na relação com a criança, considerada centro em seu processo de construção de conhecimento pelos campos de experiências. Além disso, a experiência educativa através dos campos se configura em uma experiência democrática, de acordo com a qual o currículo deve atender e respeitar os sujeitos, suas diversidades e seus saberes, conforme preconiza a abordagem progressista de educação.

Nessa direção, a construção curricular pelos campos também vem nos indicar a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada. Esta prática, por seu turno, exige que as experiências possam ser elementos de construção de significados e sentidos pelas crianças, o que é constituído por inúmeras características e subjetivações, como efeito final de uma vastidão de experiências.

4.2.2 Prática educativa no contexto dos campos de experiências

Partindo dessa perspectiva deweyana de experiência, a compreensão dos campos ganha sentido particular e, ao mesmo tempo, convoca as professoras a construírem uma nova postura frente às experiências de aprendizagens que garantam os direitos de aprendizagens das crianças, bem como o seu desenvolvimento integral.

A necessidade desse novo fazer docente é contemplada na BNCCEI (BRASIL, 2017, p. 38), quando esta, partindo da concepção de criança que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores”, subjaz que as aprendizagens devem ser provocadas a partir de uma escuta e de olhares da professora sobre os interesses das crianças, mas também sobre questões que norteiam a criança e seu grupo. Ou seja, essa proposta de organização curricular deixa implícita a necessidade de uma nova pedagogia, pois “[...] cria linguagem, significados e uma estrutura conceitual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação” (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2003, p. 7).

Conforme Oliveira (2020), os campos exigem a imersão das crianças em práticas transdisciplinares, ou seja, estes não devem ser trabalhados apenas em situações específicas, mas no decorrer de sua jornada diária, incluindo acolhimento e refeições.

Quanto às crianças com especificidades, que não são mencionadas na BNCCEI (BRASIL, 2017) e que não devem ser excluídas do processo de desenvolvimento e

aprendizagem, a proposta de atividade deve ser adaptada a cada uma, atendendo a todos os campos. Para tanto, conforme Faria (1995), é necessário especificar objetivos específicos de chegada, caminhos metodológicos e indicadores de avaliação, prezando as capacidades e potencialidades dessas crianças.

Para Fochi (2015), os campos demandam um novo fazer didático. Considerado um diferencial na implantação dessa proposta de organização curricular, esse novo fazer, além de considerar a criança como sujeito de direitos, conta com três princípios de experiências: o de ludicidade, o de continuidade e o de significatividade (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998 apud FOCHI, 2015).

O primeiro, da ludicidade, possibilita desenvolver a capacidade criadora da criança. Esse princípio é uma maneira singular que as crianças apresentam de descobrirem e construírem sentido, sobretudo quando estão inseridas em um universo físico que proporcione ilusão e encantamento. Como espaço de ação, os campos abrigam o “[...] comportamento lúdico, e isso significa organizar um contexto que favoreça o acesso a um repertório de informações ampliadas” (FOCHI, 2015, p. 225).

O segundo princípio, que diz respeito ao crescimento e à qualidade das experiências, é o da continuidade. Este implica, segundo Dewey (2010 *apud* FOCHI, 2015, p. 226), condições relativas ao tempo, materiais, espaço e número de crianças por grupo. É, portanto, através desse princípio que a criança desempenhará sua força e ação sobre o que está descobrindo, explorando e aprofundando hipóteses.

E o terceiro, da significatividade, diz respeito à experiência do sujeito e não à transmissão. Nesse princípio, estão inclusos os significados pessoais atribuídos às experiências lúdicas e contínuas. Ademais, os significados produzidos envolvem a autoria, a decisão e a “[...] provisoriidade, pois os significados produzidos não são rígidos, mas são fruto daquilo que se pode compreender naquele momento” (FOCHI, 2015, p. 227). Ou seja, a experiência significativa é capaz de modificar e transformar a realidade da criança e de permitir a construção contínua de conhecimento.

Nessa direção, os três princípios de experiências, irão ser materializados na intencionalidade pedagógica, a qual “[...] consiste na organização e proposição pelo educador, de experiências que permitam as crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, a cultura e com a produção científica” (BRASIL, 2017, p. 39).

Essa intencionalidade, por sua vez, será concretizada no planejamento e conseqüentemente na prática docente, desnaturalizando o trabalho docente, pois, entre outros,

o ato de planejar permite ao professor tornar consciente os objetivos, as condições disponíveis para realizá-los e a revisão de posturas, descobrindo outras possibilidades. Planejar, nessa etapa de educação, é “[...] organizar e alimentar o espaço e o tempo das crianças para que não percam suas características: espaço lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, tal como as culturas infantis.” (REDIN *et al.*, 2013, p. 25).

Conforme afirma Oliveira (2014), o contexto dos campos exige novas formas de planejar a organização curricular no cotidiano e, para tanto, indica três condições necessárias ao trabalho pedagógico: a organização dos espaços, de modo que estes permitam a exploração e descobertas; o acesso a materiais diversificados, que contribuam para construção de enredos e brincadeiras infantis; e a gestão do tempo, de maneira que possibilite o tempo necessário à realização de experiências.

O planejamento, portanto, deverá considerar as condições espaciais, materiais e temporais, permitindo uma nova relação entre a criança/o professor, e os espaços/materiais/tempos e construção do conhecimento, embasada em uma relação contínua de reflexão sobre a ação, possibilitando que a Educação Infantil atenda e responda aos diversos contextos culturais e pessoais.

Na medida em que atende e responde aos diversos contextos culturais e pessoais, o planejamento irá questionar, desconstruir e reordenar os saberes até então produzidos pela humanidade, oportunizando a libertação das amarras de controle, autonomia e criatividade docentes, impostas pela perspectiva de currículo prescritivo (ARROYO, 2013).

Nesse processo, as instituições de Educação Infantil devem proporcionar experiências educativas que motivem o fazer de escolhas autônomas e fecundas (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). Com isso, também poderão construir uma aliança educativa com os pais e, conseqüentemente, a autonomia escolar. Para tanto, a escuta da criança torna-se instrumento imprescindível, pois, segundo afirma Formosinho (2007), esse processo permite a colaboração da criança na co-definição da sua jornada de aprendizagem, ou seja, a escuta permite que as crianças realizem experiências de aprendizagens que considerem e ampliem o seu universo cultural, para que tenham condições de explicar o mundo, e não de apenas aceitá-lo.

Dessa maneira, o professor precisa “[...] aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração” (FOCHI, 2020, p. 59). Ou seja, a escuta permitirá a este profissional ampliar o processo de construção de saberes, dando à criança a oportunidade de participação e transformação enquanto sujeito produtor de cultura em seu cotidiano.

Ao docente, o exercício cotidiano de conhecer as crianças permite desenvolver saberes específicos, denominados saberes experienciais ou práticos. Quanto a isso, Tardif diz que:

Os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2014, p. 39).

Na medida em que propõem experiências educativas motivadas pela escuta sensível, o saber docente, incorporado à experiência individual e coletiva, pode contribuir para a imersão social e cultural da criança no processo de construção do conhecimento pelos campos, bem como a apropriação das diversas linguagens construídas pelo ser humano no decorrer da sua historicidade.

Depois desta explanação teórica acerca dos campos, perspectiva de experiência e práticas educativas no contexto dos campos de experiências, o próximo capítulo aborda a compreensão das professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil e a nossa análise diante das falas das professoras que participaram desta pesquisa.

CAPÍTULO V

“É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses.”

(Madalena Freire, 1983)

Ao observar e escutar as crianças, a professora tende a ampliar os interesses delas, construindo caminhos e legitimando saberes vivenciados no aqui e agora. Nesse processo de descoberta, o olhar da professora, atento ao vivido, motiva e é motivado, abrindo caminhos para a descoberta do mundo.

Tentando desvendar o que compreendem as professoras²¹ sobre os campos de experiências, seguimos na busca de entender os sentidos que estes sujeitos estão conferindo ao objeto aqui pesquisado.

5 O QUE COMPREENDEM AS PROFESSORAS SOBRE O CURRÍCULO E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS PRESENTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Nesta fase da pesquisa, evidenciamos as seis entrevistas realizadas. Os dados dessas entrevistas foram organizados em dois quadros. O primeiro contém os pré-indicadores e indicadores; o segundo, a organização por núcleos de significação.

No primeiro quadro, nomeados os pré-indicadores, trazemos palavras que representam os recortes de falas que direcionam a forma de pensar e agir dos sujeitos entrevistados. Conforme Aguiar, Machado e Soares (2015, p. 64), os pré-indicadores devem ser concebidos como “[...] teses que, na tríade dialética (tese-antítese-tese), se configuram como produções sociais, isto é, discursos mediados por numerosos artefatos culturais e históricos que constituem o movimento dos processos de significação da realidade”. Ou seja, essas falas simbolizam a expressão da materialidade histórica do sujeito diante do tema evidenciado.

Além de trazermos os recortes de falas no Quadro 3, também fizemos a articulação dos pré-indicadores, apontando os indicadores. Para tanto, fizemos uso dos critérios de

²¹ Optou-se por empregar a palavra no feminino (professoras), pois, conforme já mencionamos, o corpo docente da Educação Infantil é formado, na sua imensa maioria, por mulheres.

similaridade, complementaridade e contraposição (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015). Essa etapa nos permitiu aproximarmo-nos mais dos sentidos e significados dados pelos sujeitos.

Quadro 3 – Organização dos pré-indicadores

(continua)

Pré-indicadores	Indicadores
<p>1. “A criança passou daquela visão que tinha que ser como adulto e passou a ser vista como esse ser sujeito que tem direito.”</p> <p>2. “A infância é um processo de desenvolvimento em que existe a cultura... singularidades, particularidades, e está voltado a um determinado tempo, né, essas infâncias. Nesse tempo, tem mudado muito esse conceito de infância. O que é a infância? O direito à infância, [um] ser, que brinca, que interage, que tem uma cultura também. É isso.”</p> <p>3. “A criança é, para mim [...] eles são os melhores professores. Assim como dizia Madre Tereza de Calcutá, eles que nos ensinam. Então, a gente precisa ter esse olhar, o olhar da criança, dar a vez a eles falar. Dar a voz. E eu procuro fazer isso na minha atuação, buscando deixá-los ser protagonistas do processo.”</p> <p>4. “É tanta coisa. A criança e a infância, é ela é aproveitar. Aproveitar o momento que está vivendo. Aproveitar o aprendizado que está tendo. Aproveitar de uma certa forma a vidinha dela.”</p> <p>5. “É um ser humano no início do seu desenvolvimento, que vai do nascimento à puberdade. E a infância seria a construção social, cultural, onde a criança está inserida. O Philippe Ariés, ele defendeu que a infância é um conceito construído socialmente, da transição da sociedade feudal para industrial. Ele tem aquele livro né, bem famoso, História Social da Criança e da Família.”</p> <p>6. “[...] Eu digo a eles ‘vocês aproveitem, sejam criança, brinquem, pulem, porque esse período passa, e passa rápido’. E nós que trabalhamos na Educação Infantil a gente tem, assim, essa oportunidade de voltar a ser criança. Quando a gente tá lá na creche, a gente volta a ser criança. Isso é maravilhoso.”</p> <p>7. “[...] fiquei muito angustiada quando eu olhei para o livro. O professor vai ter que ser muito ciente do que é infância, do que é Educação Infantil, para ele não fazer daquele livro uma bíblia, porque se ele fizer isso, ele vai castrar a criatividade da criança e o desenvolvimento integral da criança.”</p> <p>8. “Não dá para a gente imaginar a criança sim a infância, porém eu acredito que a infância pode se estender a outras fases da vida, que não só a fase da idade cronológica criança. Então, são termos que, agora sejam diferentes caminham juntos. É algo inerente à criança, a infância, mas nem toda criança tem a oportunidade de viver uma infância.”</p> <p>9. “Eu acho que essas duas palavras são indissociáveis. Criança é o momento, é o período da vida. Por exemplo, eu sou criança, tem até aquelas regrinhas que as pessoas estabelecem: até os 12 anos, eu sou criança. Dos 12 aos 18 anos, até os 18 anos é adolescente.”</p>	<p>1 - Entendimento sobre criança e infância</p>
<p>10. “Está sendo uma conquista atual e ainda, de luta. E um pouco de retrocesso estamos vivendo. Foi garantido esse direito, né, da criança, dessa etapa da Educação Básica, da Educação Infantil, da Educação Infantil ser reconhecida, da criança ter esse direito.”</p> <p>11. “[...] É aquela educação que respeita o direito da criança. É dar a prioridade à criança. Aquele ambiente é feito para ela. Vamos dizer, a creche... Ela é feita para a criança. Tudo é do tamanho dela: os móveis, tudo, o ambiente é feito para ela então. Educação Infantil que respeita a criança é isso.”</p> <p>12. “Você é professora, sabe que a gente tem que ter a imaginação. Tem que voar longe, tentar chegar aonde a criança vai atingir, porque não adianta uma atividade se você não está dentro da atividade junto com aquela criança...”</p> <p>13. “[...] o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A primeira etapa mesmo da Educação Básica.”</p>	<p>2 - Compreensão sobre Educação Infantil</p>

(continuação)

<p>14. “A família também está inserida nessa Educação Infantil, no seu dia a dia, no seu cotidiano, nas suas experiências.”</p> <p>15. “[...] acredito que na Educação Infantil, por ter essas... pelo fato de a criança não conseguir se expressar muito bem através das palavras ainda. Elas se expressam de muitas outras formas... e aí essas formas exigem da gente muita sensibilidade pra compreender, através do desenho, através do gesto, através de uma brincadeira, de uma dança, de um movimento, qual a necessidade dessa criança, e aí a gente... pra adequar os nossos objetivos de ensino, pra adequar a nossa prática pra essa criança, é necessário ter esse olhar muito atento... na Educação Infantil.”</p> <p>16. “Ainda não se pensa a criança da Educação Infantil como um partícipe da sociedade. Ele ainda vai ser. Então muitas pessoas ainda têm essa ideia de que a Educação Infantil é uma preparação para entrar na escola, que a Educação Infantil, a creche é um lugar onde a mãe deixa a criança para poder trabalhar ou as crianças que são de família pobre ficam ali para ter o que comer, para ter onde dormir direitinho, para ter quem cuide bem.”</p> <p>17. “[...] às leis estabelecem, uma fase também da vida da criança que está dentro da infância dela também, mas que é um nível. Não sei se pode dizer nível hoje em dia. Não sei se usa essa palavra, nível ou modalidade, antes eu não sei... usava modalidade educacional, não sei se ainda usa.”</p>	
<p>18. “Aprende por meio da brincadeira, da interação, da construção, da sua relação com o meio constrói esse conhecimento. Então, a experiência é através do experimento.”</p> <p>19. “Vou colocar o adulto, que proporciona, que favorece experiências. Ah, tem uma palavrinha... a criança está construindo de forma significativa o seu conhecimento.”</p> <p>20. “Passou-se muito tempo e percebeu-se que não é só o cuidar, educar também é importante. Vem a questão do educar, do aprender. Como se aprende na Educação Infantil? Se aprende brincando, e isso a gente tem de ter bem claro na nossa mente, nós educadores, e conscientizar os pais.”</p> <p>21. “Na pré-escola, tem um cunho pedagógico. Então qual é o principal [cunho] dessas vivências? É ter intencionalidade pedagógica. Eles vão aprender, claro, na sua mente, vão amassar o papel. Isso aqui tem intencionalidade pedagógica? Muita. Professor [precisa] ter claro e levar de uma forma simples para os pais.”</p> <p>22. “Quando ela está lá no casulo para se transformar numa lagarta, se você abrir o casulo, ela vai morrer. Ela precisa fazer aquela força para asa ter força de voar. Se ela não fizer aquela força ela não vai conseguir voar. Do mesmo jeito é a criança. [Tem] deixar ela fazer. Porque eles estão sempre em processo, em desenvolvimento. De tudo.”</p> <p>23. “Quando eu fiz primeira atividade, me chamou a atenção. Educação Infantil não era aquilo. Não era a criança pegar no lápis e ir cobrir o nome, não. É deixar a criança agir, fazer, que... a partir daquele momento, eu não ia fazer nada, quem ia fazer era a criança. Eu apenas... ia dar os passos. Foi aí que eu descobri que realmente eu fazia parte da Educação Infantil, porque o bonito é isso. É deixar a criança descobrir que sabe, que é capaz de fazer.”</p> <p>24. “Ensinar a criança pegar num lápis, ensinar a criança a falar, a andar. Ensinar tudo à criança. No final do ano, aquela criança desenvolvida, que se você insistir, até o nome ela já sai fazendo.”</p> <p>25. “[...] Eu acho, a criança, ela é um livro aberto. Ela é como se fosse uma xícara vazia que ela aprende tudo que se ensina, né... e o que não se ensina também, e eu acho que a gente deve, enquanto educador, buscar o máximo de informação, o máximo de metodologias, de dinâmicas, de didáticas para que esse aprendizado chegue até a criança.”</p> <p>26. “[...] vejo isso às vezes em joguinhos, jogos educativos, jogos educativos, de matemática, onde tem pareamento, classificação, seriação, que eles começam a manipular aqueles jogos e inicialmente sem entenderem, e depois eles conseguem... não só entender as regras do jogo, como a função e o aprendizado que esse jogo traz.”</p> <p>27. “[...] Como a gente não pode teorizar tanto nessa fase, fica mais pela experiência prática mesmo. É a experiência na educação infantil. Então... cabe ao professor pensar muito bem essa experiência de acordo com as diretrizes que a gente tem, de acordo com o lugar onde a gente tá trabalhando, de acordo com a criança que a gente tem, cada uma delas, e ... elaborar essas experiências pra realizar junto com as crianças.”</p>	<p>3 - Sobre experiência de aprendizagem na Educação Infantil</p>

(continuação)

<p>28. “[...] a gente tem que ter domínio da teoria, compreender, estudar, mas é mais de sentir, de você colocar o olho, de você ouvir, observar e saber quais as necessidades, quais são as atividades que mais se ajustam, que vão ser mais ricas, que vão trazer mais frutos naquele lugar em que você está inserido, naquela comunidade, naquela criança que vive naquela comunidade.”</p> <p>29. “Não vai ser só aquela aprendizagem mecanizada, mas a interação, é uma aprendizagem, tá entendendo? E eu acho incrível como há aprendizagem na interação, sabe? A interação, ela é tudo. Eu acredito que ela é tudo na Educação Infantil, sabe?”</p> <p>30. “[...] o fator principal para que a aprendizagem aconteça é o momento, é a realidade, é a forma como a gente vai interagir um com o outro.”</p>	
<p>31. “Ele organiza, né, o conhecimento; organiza de uma forma sistemática os conhecimentos que vão ser ali permear ali a educação, a escola, a educação infantil, o ensino fundamental. É uma forma de organizar os conhecimentos.”</p> <p>32. “[...] como atividades que são feitas todo dia. Eu acredito no currículo ativo e que muda de acordo com as necessidades que vão surgindo, de acordo com as necessidades que vão surgindo a cada dia.”</p> <p>33. “No meu entendimento, é muito fácil pegar um currículo e entregar você com meio mundo de informações. Será que você tem como provar essas formações?”</p> <p>34. “[...] Acho que deveria ter uma mudança. Os professores eram para ter mais assim... oportunidade na fala; mais oportunidade no currículo também. Por que a gente sabe que ele já vem do jeito que eles querem e a gente, como professor, mas de que adianta falar se eles não consideram? A gente tira pela simples escolha de um livro, né. Se no currículo deles lá, vem aqueles livros pra gente escolher. Se é para a gente escolher, e porque não tem a opinião da gente, dos professores, tem que ser a opinião deles?”</p> <p>35. “[...] uma organização de informações, um conjunto de informações para um determinado fim, é algumas determinações... não... determinações não, é séria isso mesmo um informações organizadas para um determinado fim, seja educacional ou não. Já faz um tempinho que eu leio sobre currículo.”</p> <p>36. “[...] visa à formação do sujeito... formação do sujeito. A BNCC também é um currículo, é um documento norteador... são informações que norteiam... o trabalho... organizados.”</p> <p>37. “Currículo é o caminho que a gente deve seguir para chegar em determinado lugar... partindo de um lugar pra chegar no outro, e esse caminho vai ser o currículo... e aí a gente tem a organização do currículo, que eu acredito que seja adequada, que é quando a gente tem esse currículo geral, e tem uma parte do currículo que é mais específica, que aí vai ser essa parte que... como a gente vem falando, vai focar nas especificidades de cada localidade, de cada comunidade, de cada escola, de cada infância, de cada criança.”</p> <p>38. “[...] o meu jeito, o meu olhar pra educação, os meus objetivos... vão ser as marcas que eu trago, né... a minha própria subjetividade, vai ser enfeitado também pelas necessidades, pelas especificidades das minhas crianças, que é pra quem eu devo correr, que é pra quem eu estou caminhando em direção a elas.”</p> <p>39. “[...] era para ser elaborado de acordo com a realidade da criança, de acordo com a realidade do professor, para mim o currículo era para ser elaborado assim, entendesse? É um conjunto de pensamentos que vai traduzir o que minha realidade vive.”</p>	<p>4 - Entendimento sobre currículo</p>
<p>40. “[...] norteando a prática, o conhecimento pedagógico, a educação infantil, as experiências. É esse norte, esse... que veio para organizar também, para fazer parte do currículo.”</p> <p>41. “[...] com as competências, com os campos de experiências, para ser discutido mesmo, e ser aí integrado ou estudado, e fazer parte desses... da escola, da creche, no caso, da creche.”</p> <p>42. “[...] acho que precisam de uma renovação porque por exemplo agora, no remoto, a gente teve que colocá-lo no nosso planejamento. Só que muitos não encaixavam de acordo com o que eu estava propondo. Então, vão ter que ter uma reformulação de acordo... não pensar só no presencial, pensar também na forma remota.”</p>	<p>5 - O que conhece sobre a BNCC</p>

(continuação)

<p>43. “[...] eu acho muito importante ir de acordo com a BNCC, porque todos os meus planejamentos, principalmente do Ensino Fundamental, eu tenho que ir à BNCC, e na Educação Infantil também, porque se eu não fizer o meu planejamento de acordo com a BNCC, eu sou chamada a atenção, porque lá vão atrás, eles lá vão atrás... E na Educação Infantil é fantástico.”</p> <p>44. “[...] vem como para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança né, na Educação Infantil: o brincar, o explorar, conhecer-se, expressar, participar; e tem os campos de experiência, e o educador deve promover interações e brincadeiras que permitam à criança conhecer esses campos de experiência, que são cinco: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, o pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.”</p> <p>45. “[...] não deve ser um documento impositivo, não deve ser visto como imposição. Não deve ser visto como uma muleta para o professor, para o trabalho do professor, mas é um caminho.”</p> <p>46. “[...] parte da nossa construção também, porque, embora a gente tenha uma base curricular comum nacional, a todo momento fica... é muito claro que o professor também tem autonomia pra saber quais as necessidades do seu grupo, a necessidade de onde ele tá... e complementar essa base, mas a BNCC... é... ela traz um norte, ela traz um apoio, e que esse apoio não deve ser uma muleta, mas sim um apoio.”</p> <p>47. “[...] Não sei de muita coisa mais não. Tem os campos de estudo, na Educação Infantil, eu sei de algumas coisas, mas não sei de muita coisa também não porque a gente vai deixando. Quanto menos você estuda, mais você vai deixando.”</p> <p>48. “Os campos, tem os campos, tem os objetivos. Tem os objetivos das interações, tem o que rege a Educação Infantil, só isso eu acho. Não sei, não lembro muita coisa não.”</p>	
<p>49. “[...] Vão validar o que a criança é, através do que elas podem aprender, que é através das interações e das brincadeiras através desses dois eixos, vão estar presentes, e não de uma forma assim dissociada. Muitas vezes a gente coloca lá uma proposta, né, tem os campos e, também, os objetivos, cada campo tem o seu objetivo.”</p> <p>50. “Eu não vou estar trabalhando um conteúdo artístico, mas estar dentro de um campo. Posso estar explorando tudo isso, a arte, a matemática, a linguagem oral, a escrita, a corporal, a linguagem plástica, todas as linguagens, né, como diz Malaguzzi, as cem linguagens.”</p> <p>51. “Deveriam ser repensados, reelaborados, porque eu acho que ainda faltam algumas coisas que a gente faz na Educação Infantil, que tem intencionalidade pedagógica, e não tem lá. Não tem um objetivo para a gente colocar. Falta.”</p> <p>52. “Aí a gente tem que ver o que for mais parecido, mas ainda não era aquilo que eu queria. Tinha até anotado alguns pontos, outros objetivos que deveriam ser postos lá e não têm, porque a gente trabalha a questão. Várias questões...”</p> <p>53. “Eu não sabia por onde ir, aí depois tudo é o jeitinho. A partir do momento que você vai fazer a atividade, que você imagina a sua atividade, aí você vai no campo de experiência, aí é onde se encaixa.”</p> <p>54. “[...] estão todos unidos e um vai sequenciando o outro. Cada um vai sequenciando o outro, quando a gente trabalha ‘o eu, o outro, o nós’, a gente também trabalha outros campos como ‘escuta, fala, pensamento’, a imaginação, quando a gente trabalha ‘traços, cores e formas’, a gente também trabalha o outro campo de experiência ‘espaços, tempos, quantidade’.”</p> <p>55. “Isso já estava presente há muito tempo atrás, talvez em algumas escolas e outras não, mas isso já me era familiar, entendeu?”</p> <p>56. “[...] tentativa de agrupar áreas de conhecimento em blocos [...], porém esses grupos foram criados mais pra organização do que no sentido de fixar esses conceitos dentro de blocos. Eles não estão fixos. É porque eles tinham que tá ali pra... é... como sinais. Tinham que aparecer, mas na verdade, os campos, eles transitam entre si, eles conversam entre si, eles são... como a gente diz no fundamental... são interdisciplinares, multidisciplinares... então... o saber de um campo, ele serve pra outro campo... e ele chega a outro campo, ele chega a outro.”</p> <p>57. “mas se a gente discutisse como fazer aquilo ali da melhor forma que o professor refletisse sobre o que está fazendo, não só preencher porque a secretaria mandou.”</p>	<p>6 - Noção sobre os campos de experiência</p>

(continuação)

<p>58. “Tento planejar de acordo com os campos e de acordo com a faixa etária das minhas crianças que, no caso, cinco anos. Então, é o que cada campo propõe com os objetivos, eu tento dar uma proposta que esteja de acordo com o objetivo do campo.”</p> <p>59. “Eu não posso colocar só ‘o eu, o outro e o nós’ / ‘fala, escuta e pensamento’, mas eu tenho que ter essa noção, essa ideia, que os campos estão sempre conversando. Um está ali, está com outro.”</p> <p>60. “Eu proponho a atividade e vejo qual campo. No momento é o remoto, então a gente teve que adaptar muitos objetivos.”</p> <p>61. “É de acordo com a atividade. Ao mesmo tempo durante a semana, a gente trabalha com todos os campos de experiência. Tem atividade que se você for analisar você trabalha com todos os campos de experiência em uma atividade só, basta você analisar.”</p> <p>62. “Quando eu já sei o que vou fazer na minha atividade, aí eu chego no campo... olhar onde aquela atividade encaixa. Se ele encaixar nos cinco campos de experiência, mas eu só posso escolher um. Na minha atividade do dia eu só posso escolher um. Então eu vou olhar onde ele se encaixa mais.”</p> <p>63. “[...] ludicamente, tentando alcançar o máximo possível o interesse da criança, o desenvolvimento dela, o aprendizado dela. Eu trabalho com Literatura Infantil, com jogos de raciocínio lógico, músicas, gêneros textuais variados, receitas, poemas, brincadeiras, experiências, a gente trabalha com atividades de escrita, atividade de matemática, a oralidade, tentando sempre tá norteado na BNCC.”</p> <p>64. “Às vezes, dependendo de uma proposta, ela alcança vários campos, não um só. No momento em que a criança vai fazer a releitura de uma história para um familiar, a gente tá trabalhando a oralidade dela, a imaginação, a fala, o pensamento, vários campos... a escuta, até espaço e tempo... eles vão se misturando, eu não separo, eu não costumo separar.”</p> <p>65. “Eu vou flutuando entre os campos e consigo de certa forma contemplar os cinco. Sempre eu consigo contemplar os cinco. Nunca faço um, nunca faço dois, três, sempre eu consigo contemplar os cinco porque os cinco campos trazem necessidades importantes e que devem ser a finalidade... o objetivo final da atividade está nos campos...”</p> <p>66. “[...] no planejamento, na planilha, a gente tem que escolher um campo, dois ou três e colocar, mas aí é o que você percebe que predomina mais, mas trabalhando assim por temas, um tema todo ao longo da semana, a gente consegue trabalhar os cinco campos todos os dias.”</p> <p>67. “[...] Eles sempre estão relacionados um ao outro. É tanto que quando eu vou preencher aquelas tabelas, eu vou refletir sobre qual eu trabalhei, se, na verdade, abrangeu todos eles. Assim, eu conseguia geralmente trabalhar um ou dois campos, três campos de uma vez só. Aí a gente tem que fazer aquela reflexão, qual é que realmente eu queria trabalhar agora?”</p>	<p>7 - Trabalho com os campos de experiências nas propostas de ensino/aprendizagem</p>
<p>68. “Estamos refazendo o PPP da creche baseado, com fundamento da BNCC, com estudos, com encontros <i>on-line</i>, mantendo também todo o distanciamento... para a gente discutir, estar acrescentando.”</p> <p>69. “Não, sobre os campos de experiência, não. A gente começou a conversar... que tinha que haver uma mudança, porque para reformular o PPP da creche, mas é tanta coisa, mas vai haver a reformulação ainda.”</p> <p>70. “Se for pela proposta pedagógica, já sim, na creche, que teve que fazer e tudo tinha de ser de acordo com ele. Então, teve a oportunidade de dar a opinião da gente, mas tudo de acordo com o que se pede a BNCC. Nada poderia fugir dos padrões.”</p> <p>71. “Há muito tempo atrás eu participei do projeto político-pedagógico da escola. Foi uma única vez e fui como representante de professores. Tinham vários segmentos, e faz muito tempo. Foi só isso, o projeto político pedagógico, que também abrangia o currículo na educação infantil, mas nada tão extenso. Foi um encontro só.”</p> <p>72. “[...] na minha escola não teve discussão da BNCC não, até porque eu trabalho em uma escola, então nas... quando a gente trabalha na escola, as questões relacionadas à Educação Infantil ficam meio que de lado isso não é uma opinião minha, é uma opinião de muitas pessoas, muitos professores que atuam na educação infantil em escolas percebem isso.”</p>	<p>8 - Você já participou de algum início e/ou construção curricular por campos de experiências? Se sim, como foi e/ou está se dando esse processo?</p>

(conclusão)

73. “[...] quando a gente chega numa formação que diz assim ‘nós vamos construir o currículo de educação infantil de Campina Grande’, eu acho meio que desesperador, porque é uma responsabilidade muito grande. E assim, eu vejo as pessoas levando muito na brincadeira, como se fosse qualquer coisa, e não é qualquer coisa.”	
74. “A gente precisa ter esse conhecimento, saber o que são esses campos de experiência, porque quando a gente pensa assim, a gente vê que a criança é colocada ali como sujeito, né, como o centro já da aprendizagem que constrói; que o professor, ou o adulto, que a família também entra aí, ele [o professor] é o mediador para essa construção, para que essas experiências sejam também significativas para a criança.” 75. “Não, por enquanto tá tranquilo.” 76. “Não. Gostaria só de agradecer. Obrigado pelo convite.” 77. “Não. Eu gostei de participar porque a gente conversa sobre o assunto, né, de certa maneira está sendo o estudo. Não deixa de ser um estudo, a gente tá falando no assunto... tá falando no BNCC é sempre muito interessante tratar desse assunto, porque a gente tem sempre que aprender com ele, eu tenho/preciso ainda preciso estudar muito com todos esses documentos que norteiam porque não é brincadeira!” 78. “Não.” 79. “Não sei. Acho que foi perguntado muita coisa importante. Eu fico pensando nos meus conceitos que eu tenho sobre o meu trabalho. Eu acho que deveria ter eles mais claros. Vou começar a me questionar mais sobre os conceitos. Preciso me pôr em questionamento.”	9 - Acréscimo de algo que não foi perguntado

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

No próximo quadro, fizemos a sistematização desses indicadores, os “núcleos de significação”. Para tanto, realizamos uma releitura do material, considerando toda a sistematização feita, articulando-os por meio de sua nomeação.

Quadro 4 – Organização dos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
1. Entendimento sobre criança e infância.	1. Criança e infância: termos indissociáveis?
2. Compreensão sobre Educação Infantil. 3. Sobre experiência de aprendizagem na Educação Infantil.	2. Interações, brincadeiras, aprendizagens: experiência de aprendizagem na Educação Infantil.
4. Entendimento sobre currículo. 5. O que conhece sobre a BNCC.	3. BNCC da Educação Infantil: afinal o que é currículo na Educação Infantil?
6. Noção sobre os Campos de Experiências. 7. Trabalho com campos de experiências nas propostas de ensino/aprendizagem. 8. Participação de alguma construção curricular pelos campos de experiências. 9. Acréscimo de algo que não foi perguntado.	4. Campos de experiências: uma questão curricular.

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

A análise dos dados por essa técnica de pesquisa possibilita ir além do que está posto, provocando a busca da “[...] explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301). De acordo com essa

técnica, o homem é compreendido como sujeito formado a partir das trocas sociais que vivencia, em que, ao mesmo tempo que é formado, transforma o meio em que vive.

Seguindo essa perspectiva, as entrevistas de Dhea, Lau, Mel, Alice, Vera e Val foram analisadas tendo em vista as suas especificidades e particularidades, consideradas a partir das suas relações sociais e suas subjetivações. As análises dos núcleos de significação estão postas a seguir.

5.1 CRIANÇA E INFÂNCIA: TERMOS INDISSOCIÁVEIS?

A análise desse primeiro núcleo de significação parte da junção das falas das docentes quanto ao que entendem sobre criança e infância. Ao exporem suas concepções sobre os temas, cada professora entrevistada indicou sentidos e significados sobre esses temas.

Reconhecendo a proximidade entre as palavras criança e infância, Alice e Val definiram criança sob a perspectiva de faixa etária. Para Alice, criança é “[...] um ser humano no início do seu desenvolvimento, que vai do nascimento à puberdade.” (ALICE, Entrevista, 19/08/2021), e para Val “[...] é o momento, é o período da vida. Por exemplo, tem até aquelas regrinhas que as pessoas estabelecem: até 12 anos, eu sou criança. Dos 12 aos 18 anos, até os 18 anos é adolescente.” (VAL, Entrevista, 25/08/2021). Essa definição de criança por faixa etária está presente em documentos oficiais como o ECA (BRASIL, 1990), que, em seu artigo 2º, considera criança “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Diferente de Alice e Val, Dhea disse que “[...] a criança passou daquela visão que tinha que ser como aquele adulto e passou a ser vista como esse ser, esse sujeito que tem direito” (DHEA, Entrevista, 23/08/2021). Ao fazer essa atribuição, Dhea apontou a mudança de paradigma que traz a visão de um sujeito que deve ser observado pelo ponto de vista do direito, que não é mais passivo diante da cultura do adulto, e que deve ter seu tempo, suas características e suas especificidades respeitadas.

A concepção de criança afirmada por Dhea dialoga com os Novos Estudos da Criança e da Infância (BARBOSA, 2014). A criança de direitos, nessa perspectiva, atua como agente social sobre a cultura, e tem seu conceito reconfigurado como sujeito-ator, aquele que atua sobre algo, que exerce ação sobre o processo de aprendizagem, protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A perspectiva de criança ator também foi encontrada na fala da professora Lau, quando disse que estas são os melhores professores. Conforme Lau:

[...] A criança é, para mim, eles são os melhores professores. Assim como dizia Madre Tereza de Calcutá: Eles que nos ensinam. Então, a gente precisa ter esse olhar, o olhar da criança, dar a vez a eles falar. Dar a voz. E eu procuro fazer isso na minha atuação buscando deixá-los ser protagonistas do processo. (LAU, Entrevista, 02/09/2021).

Lau seguiu sua fala afirmando que o professor deve dar vez e voz à criança para que assim a deixe ser protagonista²² de seu processo de desenvolvimento e aprendizado. Além disso, afirmou a necessidade de o adulto mobilizar a criança para expressar-se, dizer o que pensa e o que sente. Nessa direção, a escola é imprescindível nesse processo, já que tem a função de sistematizar o conhecimento junto à criança, mediado pelo professor.

Ao reconhecer a criança no processo de construção do conhecimento, Lau considera a atuação da criança nos grupos sociais com os quais interage e também a sua capacidade de construção simbólica, ou seja, a sua capacidade de produzir cultura (SARMENTO; PINTO, 1997). Ao fazer isto, Lau não entende a criança de forma passiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Reconhece a ação desta na construção de si e da cultura a qual faz parte, o que sugere entendimento no mesmo sentido defendido por Barbosa (2014). Ao mesmo tempo, Lau expressa a forma como o professor deve agir para deixar o protagonismo da criança acontecer.

Partindo do entendimento da criança como agente produtor de cultura, o conceito de infância também sofre mudança, podendo ser identificada na fala das professoras. Por exemplo, na fala de Vera, segundo a qual:

Não dá para a gente imaginar a criança sem a infância, porém eu acredito que a infância pode se estender a outras fases da vida que não só a fase da idade cronológica criança. Então, são termos que, agora sejam diferentes caminham juntos. É algo inerente à criança, a infância, mas nem toda criança tem a oportunidade de viver uma infância (VERA, Entrevista, 23/08/2021).

Vera não imagina a criança sem infância e afirma que nem toda criança tem a oportunidade de ter infância. Ela também cogita a possibilidade de a infância ser estendida a outras fases da vida, vinculando essa ideia a uma espécie de des-idade (ABRAMOWICZ, 2009). Sua fala expõe a perspectiva de infância como categoria geracional, que muda conforme

²² Conceito que diz respeito ao reconhecimento do lugar social que a criança exerce na sociedade e ao mesmo tempo convoca os adultos a repesarem este lugar. Além disso, o protagonismo está presente no cotidiano infantil, sendo expresso de diversas maneiras (FRIEDMAN, 2017).

a experiência vivenciada por cada geração em um determinado tempo, ao mesmo tempo que também revela a realidade de crianças que são desprovidas de experiências infantis, como a brincadeira, o não trabalho e responsabilidades as quais não tem condições de assumir.

A perspectiva de infância como experiência também está presente na fala de Val, que diz ser a infância “[...] os momentos vividos durante a fase de criança.” (VAL, Entrevista, 25/08/2021), e de Mel, que a descreve como “[...] aproveitar o momento que está vivendo. Aproveitar o aprendizado que está tendo. Aproveitar de certa forma a vidinha dela [a criança]” (MEL, Entrevista, 27/08/2021).

Já Lau conceituou infância ao deixar implícito o sentido desse termo como sendo um período, uma fase:

[...] Eu digo a eles ‘vocês aproveitem, sejam criança, brinquem, pulem, porque esse período passa, e passa rápido’. E nós que trabalhamos na Educação Infantil a gente tem, assim, essa oportunidade de voltar a ser criança. Quando a gente tá lá na creche, a gente volta a ser criança. Isso é maravilhoso. (LAU, Entrevista, 02/09/2021).

A colocação de Lau sobre infância revela a experiência conjunta que as professoras têm com as crianças. Tais experiências são atividades que oportunizam o desenvolvimento como pessoa e como profissional, além de ampliarem as suas possibilidades de compreender e responder as iniciativas infantil (BRASIL, 2009).

Ainda seguindo a sua resposta sobre infância, Lau relacionou este tema à escolha do livro didático²³, dizendo:

[...] fiquei muito angustiada quando eu olhei para o livro. O professor vai ter que ser muito ciente do que é infância, do que é Educação Infantil, para ele não fazer daquele livro uma bíblia, porque se ele fizer isso, ele vai castrar a criatividade da criança e o desenvolvimento integral da criança. (LAU, Entrevista, 02/09/2021).

A fala de Lau nos remete à reflexão quanto à prática que induzem os livros, segundo a qual a professora fica refém das proposições, sem a oportunidade de exercer a sua autonomia e de que a criança possa desempenhar o seu protagonismo. Ou seja, o trabalho docente pelos livros didáticos impõe uma prática em que estão implícitas as concepções de sujeito, aprendizagem, formação etc. Com isto, ao mesmo tempo, suprime-se, desse profissional, a sua

²³ Apesar de ter aparecido em alguns momentos nas entrevistas, possivelmente porque o período de realização das entrevistas coincidiu com o período de escolha do livro didático nas escolas do município de Campina Grande, o tema livro didático na Educação Infantil não será tratado de forma profunda nesta pesquisa, por merecer uma análise mais detalhada e com objetivos próprios, distanciando-se do objeto desta pesquisa.

autonomia, e das crianças a oportunidade de viver experiências que as tenham como centro e que contribuam para o seu desenvolvimento integral, e não apenas ao desenvolvimento da escrita.

Seguindo o entendimento de infância pela perspectiva da experiência, verificamos que a fala de Lau se aproxima da discussão no sentido que defende a Nova Sociologia da Infância (NSI) quanto à criança. A NSI, através dos estudos da Filosofia, compreende a criança como devir e não como vir a ser. Ou seja, nessa perspectiva, a formação da criança não está para o futuro, mas para o agora, relacionado à sua capacidade de inventar e explorar (ABRAMOWICZ, 2009).

O conceito de infância pela ótica da experiência, portanto, sugere que não existe idade para viver a infância – é uma experiência vivenciada das mais diversas formas, pela arte, pelas interações e que também pode acontecer na vida adulta. Tal entendimento distancia-se da definição de criança pela perspectiva biológica e nos faz refletir sobre o conceito de criança a partir das experiências infantis.

Nessa direção, Dhea, ao mesmo tempo que afirmou, também indagou sobre o que é infância:

[...] é um processo de desenvolvimento em que existe a cultura, existe singularidades, particularidades, e que eu acho que está voltado a um determinado tempo, né, essas infâncias. Nesse tempo, no século atual, tem mudado muito esse conceito, né, de infância. O que é a infância? O direito à infância, esse ser, que brinca, que interage, que tem uma cultura também. É isso. (DHEA, Entrevista, 23/08/2021).

Observamos que, na medida em que considera a influência da cultura na infância, Dhea questionou quanto ao direito à infância, nos fazendo pensá-lo como sendo um direito das crianças a ser garantido pelo Estado. Quanto aos direitos, vale ressaltar os mencionados na BNCCEI (BRASIL, 2017), relativos ao processo do ensino e aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nessa direção, o conceito de criança está atrelado à ideia de criança como ator social, e o de infância é entendido como uma construção social produzida em cada geração, em determinado período histórico, tendo como elemento determinante a experiência.

Partindo do entendimento de infância como construção social, Alice disse:

[...] a infância seria a construção social, cultural, onde a criança está inserida. O Philippe Ariès, ele defendeu que a infância é um conceito construído socialmente, da transição da sociedade feudal para industrial. Ele tem aquele livro né, bem famoso, *História Social da Criança e da Família*. (ALICE, Entrevista, 19/08/2021).

Nessa fala, Alice reconheceu que há mudanças culturais sobre a concepção de infância atreladas aos modos de produção, ou seja, entre o feudalismo e o capitalismo. Ao mencionar Ariès para conceituar infância, Alice ressaltou a distinção de modos estabelecidos entre crianças e adultos dada através de discursos políticos e práticas sociais a partir do século XVII, pela sociedade europeia. Essa distinção contribuiu para a constituição dessa nova organização geracional no século XIX, acarretando o nascimento de duas novas ciências: a Pedagogia e a Psicologia (BARBOSA, 2014).

Diante da análise das vozes das professoras quanto à discussão sobre criança e infância, pudemos observar que a criança é vista pela maioria das entrevistadas como sujeito de direitos, ou seja, as professoras reconheceram o lugar social das crianças como possuidoras de capacidades, potencialidades e produtoras de conhecimentos, e que, portanto, devem ser ouvidas, valorizadas e respeitadas.

Verificamos, além disso, que a maioria das concepções sobre infância se relaciona com a discussão defendida pela Nova Sociologia da Infância, como uma construção social, experiência vivenciada das mais diversas formas, reconfigurando assim o conceito de criança a partir das experiências infantis.

Alinhada ao conhecimento construído historicamente, a experiência construída socialmente pelas crianças acarreta saberes fundamentais para o seu desenvolvimento. Tendo em vista a importância da compreensão desse tema, seguimos com o intuito de descobrir o que pensam as professoras sobre experiência de aprendizagem na Educação Infantil.

5.2 INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS, APRENDIZAGENS: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Devido às especificidades próprias do contexto educacional infantil, as experiências de aprendizagens na Educação Infantil atrelam o conhecimento construído socialmente pela humanidade ao cotidiano das crianças, tornando-as significativas. Conforme indica Fochi (2013), essa troca ativa com o cotidiano relaciona-se aos três princípios de experiência: interação, continuidade e o de hábito.

Compreendida sob diversos pontos de vista pelas professoras, Lau comparou experiência de aprendizagem com o processo de metamorfose vivenciado pela borboleta. Essa metáfora ressalta o trabalho docente frente ao processo de aprendizagem da criança, e da

importância do papel da criança (ainda no casulo) nesse processo. Para Lau, quando a criança está no casulo,

[...] para se transformar numa lagarta, se você abrir o casulo, ela vai morrer. Ela precisa fazer aquela força para asa ter força de voar. Se ela não fizer aquela força ela não vai conseguir voar. Do mesmo jeito é a criança. Deixar ela fazer... Porque eles estão sempre em processo, em desenvolvimento. De tudo. (LAU, Entrevista, 02/09/2021).

Em sua fala, Lau deixou implícita a discussão quanto ao processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Geralmente, relaciona-se a este processo o aprendizado da escrita para a apropriação da leitura, sem considerar os demais aspectos que envolvem a criança: o afetivo, o social, enfim, todos os aspectos que englobam o seu desenvolvimento integral. Além disso, quando disse “deixar ela fazer”, Lau trouxe uma ideia de desenvolvimento focado na ação da criança, que parece ser algo naturalizado.

Em outro momento, ainda quanto à experiência de aprendizagem na Educação Infantil, Lau relacionou experiência de aprendizagem à intencionalidade pedagógica, dizendo:

Na pré-escola, tem um cunho pedagógico. Então qual é o principal dessas vivências? É ter intencionalidade pedagógica. Eles vão aprender, claro na sua mente, vão amassar o papel. Isso aqui tem intencionalidade pedagógica? Muita. Professor [precisa] ter claro e levar de uma forma simples para os pais. (LAU, Entrevista, 02/09/2021).

O termo “intencionalidade pedagógica”, esboçado por Lau, decorre da BNCCEI (BRASIL, 2017), que o define como a necessidade de a professora organizar experiências de aprendizagens que permitam à criança conhecer a si mesma, a natureza, a cultura e a produção científica na qual está inserida. Esta intencionalidade, vale ressaltar, está indicada também para as creches e não apenas para a pré-escola.

A professora Mel, ao falar sobre experiência de aprendizagem, também relacionou a mediação do adulto, sobretudo a do professor, enfatizando especificamente como foi a sua experiência de descoberta quanto ao que é ser professora na Educação Infantil, dizendo que: “[...] Educação Infantil é deixar a criança agir. É deixar a criança fazer. Então, que a partir daquele momento, eu não ia fazer nada, quem ia fazer era a criança” (MEL, Entrevista, 27/08/2021).

Mel reconhece o potencial que a criança tem no seu processo do ensino e aprendizagem, respeita o tempo da criança, mas se contradiz quando diz que não irá fazer nada, deixando, por exemplo, de escutar a criança, ação que a desafia para expor seus interesses e necessidades, fundamental no trabalho com os campos de experiências. De acordo com Formosinho (2007),

a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo na co-definição da sua jornada de aprendizagem.

Quanto ao exercício de Mel em reconhecer a capacidade da criança através da experiência docente, consideramos o que coloca Tardif (2014), o qual aponta que, ao mesmo tempo que realiza o exercício docente, o professor constrói sua identidade com os saberes específicos que germinam da própria experiência. Esse movimento de troca, entre a experiência da criança e da professora, por sua vez, modifica o olhar para si e o olhar dos outros, construindo e/ou ampliando a definição de experiência de aprendizagem.

Dhea, ao tratar de experiência, disse que a criança aprende “[...] por meio da brincadeira, da interação, da construção, da sua relação com o meio constrói esse conhecimento. Então, a experiência é através do experimento” (DHEA, Entrevista, 23/08/2021). Assim como Dhea, Val também acredita no potencial da interação na experiência, ao afirmar:

Não vai ser só aquela aprendizagem mecanizada, mas a interação, é uma aprendizagem, tá entendendo? E eu acho incrível como há aprendizagem na interação, sabe? A interação, ela é tudo. Eu acredito que ela é tudo na Educação Infantil, sabe? (VAL, Entrevista, 25/08/2021).

Ao mencionar que a experiência acontece pela interação, as professoras ressaltam o primeiro princípio deweyano quanto à experiência, o da interação. Para Dewey, esse princípio está relacionado às situações nas quais estão imersos o sujeito, gerando tensão entre o organismo e o ambiente (DEWEY, 2010 *apud* FOCHI, 2013, p. 28). Esse princípio, na medida em que gera tensão, modifica o sujeito da experiência, provoca mudança, ou seja, desenvolvimento, sendo um importante meio para a aprendizagem, bem como a brincadeira – considerados eixos norteadores da prática pedagógica da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Vale destacar que, ao delegar a importância da interação ao processo de experiência, as professoras sugeriram que essa interação se relaciona não só ao professor, mas também aos demais sujeitos, como as próprias crianças. A experiência, portanto, está relacionada ao exercício prático sobre o objeto de conhecimento, que é a mediadora da relação, proporcionando o conhecimento que transforma, que dá sentido e provoca mudança.

Dada a importância do professor na mediação sujeito e objeto de conhecimento, a relação experiências de aprendizagens e o trabalho docente é mencionado por Vera, que disse:

[...] a gente tem que ter domínio da teoria, compreender, estudar, mas é mais de sentir, de você colocar o olho, de você ouvir, observar e saber quais as necessidades, quais são as atividades que mais se ajustam, que vão ser mais ricas, que vão trazer mais

frutos naquele lugar em que você está inserido, naquela comunidade, naquela criança que vive naquela comunidade. (VERA, Entrevista, 23/08/2021).

Na medida em que indicou o trabalho docente pela ótica da observação das necessidades, considerando a criança a partir do lugar onde vive, Vera indicou o trabalho docente apontado por Freire (1983) e a construção curricular por campos de experiências aqui discutida, em que o professor, ao contribuir para a construção da parte diversificada, deverá propor a construção de conhecimento a partir da contextualização local, social e individual da instituição educacional e das crianças (BRASIL, 2017).

Assim como as demais entrevistadas, que relacionam experiência ao trabalho docente, Alice definiu experiência a partir da criança:

[...] Eu acho a criança, ela é um livro aberto. Ela é como se fosse uma xícara vazia que ela aprende tudo que se ensina, né... e o que não se ensina também, e eu acho que a gente deve, enquanto educador, buscar o máximo de informação, o máximo de metodologias, de dinâmicas, de didáticas para que esse aprendizado chegue até a criança. (ALICE, Entrevista, 19/08/2021).

A concepção de experiência de aprendizagem elencada por Alice desvincula-se da ideia de experiência pelos campos. O trabalho com os campos exige a compreensão de dimensões filosóficas e sociológicas, em que a cultura e a criança têm um outro lugar, ou seja, as experiências são produzidas na cultura, e a criança é também considerada produtora de cultura juntamente com os adultos.

Depois de conhecermos os sentidos das professoras quanto à experiência de aprendizagem, seguimos no intuito de saber o que elas entendem sobre Educação Infantil e observamos que, para tanto, elas a definiram a partir de diversos aspectos.

Compreendida pela ótica das leis e motivo de questionamento quanto à Educação Infantil, Val afirmou:

[...] as leis estabelecem uma fase também da vida da criança que está dentro da infância dela também, mas que é um nível. Não sei se pode dizer nível hoje em dia. Não sei se usa essa palavra, nível ou modalidade, antes eu não sei... usava modalidade educacional, não sei se ainda usa. (VAL, Entrevista, 25/08/2021).

Val demonstrou confusão em sua fala, compreendendo a Educação Infantil como a fase da vida que está dentro da infância, sem ter conhecimento se atualmente é um nível ou uma modalidade. No respaldo legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica,

conforme art. 29 da LDBEN, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior (BRASIL, 1996).

É importante destacar a necessidade de compreender a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e o que isto significou nos ganhos políticos para a área. Na dimensão da educação, por exemplo, uma vez que, embora o trabalho fosse de cunho educacional, a Educação Infantil era antes responsabilidade da assistência social, área importante, mas que pertence a outra dimensão.

Já Dhea ampliou a definição da primeira etapa da Educação Básica, focando a mudança de perspectiva quanto ao trabalho docente:

Passou-se muito tempo e percebeu-se que não é só o cuidar, educar também é importante. Vem a questão do educar, do aprender. Como se aprende na Educação Infantil? Se aprende brincando, e isso a gente tem de ter bem claro na nossa mente, nós educadores, e conscientizar os pais. (DHEA, Entrevista, 23/08/2021).

Diante do pensamento de Dhea, a menção à conquista refere-se à efetivação do acesso a essa etapa, que se deu pela Constituição de 1988, e pela LDBEN (BRASIL, 1996), a qual conservou o direito ao acesso e introduziu como meta a formação de professoras para essa etapa. Isto também nos remonta à luta, pois a Educação Infantil continua em processo de construção de sua identidade, de tomada de espaço na educação.

Além disso, Dhea, a partir da reflexão de como se aprende na Educação Infantil, ressaltou que a aprendizagem se dá por meio da brincadeira, e que este fato deve estar evidente na ação do professor, que também tem a responsabilidade de conscientizar os pais quanto a esse aspecto.

Vera disse que a criança ainda não é compreendida como sujeito ativo pela sociedade, e que a Educação Infantil ainda é considerada uma preparação para entrar na escola:

Ainda não se pensa a criança da Educação Infantil como um partícipe da sociedade. Ele ainda vai ser. Então muitas pessoas ainda têm essa ideia de que a Educação Infantil é uma preparação para entrar na escola, que a Educação Infantil, a creche, é um lugar onde a mãe deixa a criança para poder trabalhar ou as crianças que são de família pobre ficam ali para ter o que comer, pra ter onde dormir direitinho, para ter quem cuide bem. (VERA, Entrevista, 23/08/2021).

Vera revelou uma perspectiva ultrapassada de Educação Infantil que muitas pessoas ainda têm, inerte no tempo, ainda pensada para uma criança que será – uma criança que ainda não é. Essa perspectiva também se distancia do marco legal, uma vez que este preconiza o que

é Educação Infantil no currículo, e igualmente se distancia dos Novos Estudos da Criança e da Infância (BARBOSA, 2014), que consideram o protagonismo da criança na construção de si e da sociedade.

Além de notificar a ausência de reconhecimento da criança como protagonista, Vera destacou a visão que as famílias têm sobre a creche, como sendo uma rede de apoio para a mãe ir trabalhar. Essa visão de atendimento é ideia ainda recorrente na população em geral.

Dessa maneira, considerando o que dizem os documentos oficiais, como as DCNEI (BRASIL, 2009), as unidades de Educação Infantil constituem-se como estabelecimentos não domésticos, públicos ou privados, que cuidam e educam as crianças de zero a cinco anos de idade, com profissionais com formações específicas, “[...] refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças” (BRASIL, 2009, p. 4). Ou seja, tais instituições devem assegurar uma educação no sentido mais amplo, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Definindo Educação Infantil a partir de sua função, Alice disse que “[...] a finalidade da Educação Infantil é [...] o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A primeira etapa da Educação Básica.” (ALICE, Entrevista, 19/08/2021). O paradigma do desenvolvimento integral está relacionado à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, e essa integralidade diz respeito às finalidades na consideração da maneira como as crianças vivenciam o mundo nessa fase de suas vidas, quando constroem saberes, expressam-se, interagem, manifestam desejos e curiosidades de maneiras particulares (BRASIL, 2009).

Para caracterizar Educação Infantil, Lau o fez indagando o que seria uma Educação Infantil bem-feita e, em seguida, respondeu:

[...] É aquela educação que respeita o direito da criança. É dar a prioridade à criança. Aquele ambiente é feito para ela, vamos dizer, a creche, ela é feita para a criança. Tudo é do tamanho dela: os móveis, tudo, o ambiente é feito para ela. Então, Educação Infantil que respeita a criança é isso. (LAU, Entrevista, 02/09/2021).

Ao atribuir o ensino bem-feito ao respeito às crianças, Lau colocou em discussão a qualidade na Educação Infantil, e a adaptação do ambiente como um dos pré-requisitos. Conforme mencionam as DCNEI (BRASIL, 2009), além do ambiente e do tempo cotidiano organizado no planejamento curricular, o número de crianças e programas de formação

continuada também compõem os pré-requisitos para a efetivação da qualidade nessa etapa do ensino.

Além de serem adaptados, os espaços coletivos de aprendizagens devem ser limpos, acolhedores, inclusivos e desafiadores. O tempo cotidiano deve ser organizado no planejamento curricular, garantindo momentos de concentração, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos; o número de crianças deve ser proporcional ao de professores, de seis a oito crianças por professor (crianças de até um ano de idade), 15 crianças por professor (criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (crianças de quatro e cinco anos), conforme previsto nas DCNEI (BRASIL, 2009). Nesse sentido, os programas de formação continuada, que são um direito dos professores e professoras, possibilitam reflexão de sua prática, fortalecimento da identidade profissional e melhores decisões.

Em relação à experiência de aprendizagem e Educação Infantil, observamos que as professoras ressaltaram o trabalho docente como elemento de definição e consideraram vários outros elementos para conceituar a primeira etapa da Educação Básica.

Visando a uma aproximação sobre o que compreendem acerca dos campos de experiências, seguiremos em busca da concepção das professoras sobre currículo e BNCC da Educação Infantil.

5.3 BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFINAL, O QUE É CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Neste terceiro núcleo, a partir da relação construída no decorrer de suas experiências na área, as entrevistadas expuseram a sua concepção de currículo, indicando aspectos distintos sobre este. Além disso, indicaram que estão a par do movimento que a discussão curricular teve com a BNCCEI (BRASIL, 2017).

Ao ser indagada sobre currículo, Mel deu duas respostas. Em um primeiro momento, respondeu expondo uma perspectiva de currículo do ponto de vista de um documento com informações para a obtenção de um emprego. Ou seja, documento caracterizado pelo registro de informações profissionais. Mais adiante, ela enveredou por outro caminho e atribuiu a este uma dimensão educativa, dizendo o seguinte sobre o currículo:

[...] Acho que deveria ter uma mudança. Os professores eram para ter mais, assim, oportunidade na fala; mais oportunidade no currículo também, por que a gente sabe que ele [o currículo] já vem do jeito que eles querem e a gente, como professor [...], mas de que adianta falar se eles não consideram? A gente tira pela simples escolha de

um livro, né. Se no currículo deles lá, vem aqueles livros pra gente escolher. Se é para a gente escolher, e porque não tem a opinião da gente, dos professores, tem que ser a opinião deles? (MEL, Entrevista, 27/08/2021).

Em sua fala, Mel afirmou que o currículo deveria ser mudado e que, para tanto, o professor deveria ter sua voz considerada pelas pessoas que constroem o currículo. Apesar de não o definir, em sua fala, Mel expressou o olhar crítico e reflexivo diante desse tema, demonstrando o reflexo das relações de poder, políticas, culturais e de representatividade que envolvem o currículo. Essa disputa de território alcança na escola importante espaço para a sua efetivação e, com isso, torna-se palco de luta, em que as professoras têm suas vozes ignoradas.

Para Arroyo (2021, p. 77), “[...] quando as experiências humanas e a diversidade de seus sujeitos são ignoradas, apenas algumas experiências, alguns sujeitos e conhecimentos são considerados válidos, universais, legítimos”. Assim, os saberes válidos, reconhecidos, são os que fazem parte do capital cultural (SILVA, 2010). Ou seja, o repertório cultural, por ser particular, na medida em que decorre de um determinado grupo social, tem o poder de imposição e reconhecimento por todos, sendo considerado universal, de maneira ilusória.

Mel, ao observar a realidade de forma crítica, indicando a ausência da participação das professoras na construção curricular, revelou a existência da relação muito próxima entre conhecimento, currículo e poder, demandando um olhar atento sobre o que a escola, através do currículo e dos demais instrumentos formativos, como o livro didático, tem por objetivo construir na subjetividade dos sujeitos que está formando.

A criticidade de Mel, portanto, indica a reflexão teórica e experiência das professoras, sobretudo nesse momento, em que são chamadas à construção curricular a partir dos campos de experiência. Tal reflexão ocorre, entre outros motivos, para que a professora não venha a construir um currículo a partir da prescritividade, em que há apenas uma listagem de saberes a serem repassados, sem o reconhecimento e nem a valorização das questões sociais e culturais que envolvem o sujeito, até por que a Educação Infantil, de acordo com os documentos oficiais, (DCNEI, 2009; BNCC, 2017) não preconiza trabalhos conteudistas.

Continuando o seu entendimento sobre currículo e expressando a sua relação com a escolha do livro didático para a Educação Infantil, Mel seguiu indicando as relações de força e poder existentes na educação. Essas relações, portanto, para além das questões curriculares, estão presentes nas demais políticas educacionais. Sua fala também indicou a distinção entre os currículos, nos fazendo compreender que está se forjando um outro currículo e, com este, outras perspectivas de construção de conhecimento, de sujeito, de Educação Infantil e de sociedade.

Sugerindo uma perspectiva organizacional, Dhea disse que o currículo “[...] organiza de uma forma sistemática os conhecimentos que vão [...] permear ali a educação, a escola, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental. É uma forma de organizar os conhecimentos” (DHEA, Entrevista, 23/08/2021). Bem verdade que o currículo é organização e sistematização, mas é mais que isso, pois as questões pertencentes ao currículo estão alinhados com a produção de identidade e subjetividades (CAMPOS; REIS, 2018). Ou seja, além de organizar e sistematizar saberes, o currículo contribui no processo de formação de identidades e produção de sentidos como sujeito cultural.

Aproximando-se do pensamento de Dhea, mas apresentando confusão nas suas ideias, Alice afirmou que currículo é:

[...] uma organização de informações, um conjunto de informações para um determinado fim, é algumas determinações... não... determinações não, é, seria isso mesmo um informações organizadas para um determinado fim, seja educacional ou não. Já faz um tempinho que eu leio sobre currículo. (ALICE, Entrevista, 19/08/2021).

Com uma visão confusa e generalista, Alice apresentou uma percepção de currículo prescritivo, que não se aproxima da ideia curricular que parte do cotidiano da criança e suas linguagens, repleto de saberes experienciados. Nesse sentido, quando centrado na experiência da criança, o currículo é compreendido pelas instituições de Educação Infantil mais do que uma seleção de conteúdos escolares (SANTOS; BARROSO; NASCIMENTO, 2020).

Ademais, embora ela tenha dito que faz tempo que lê sobre o currículo, ou seja, que sua leitura seria atual, o seu pensamento não condiz com uma visão de currículo pautada numa visão crítica de currículo.

Seguindo outra direção, Lau, Val e Vera nos apontaram uma compreensão de currículo com perspectiva menos mecânica e escolarizante, talvez mais aberta aos interesses e às necessidades das crianças.

Lau disse que na Educação Infantil entende o [...] currículo como atividades que são feitas todo dia. Eu acredito no currículo ativo e que muda de acordo com as necessidades que vão surgindo, de acordo com as necessidades que vão surgindo a cada dia.” (LAU, Entrevista, 02/09/2021). Apesar de confundir currículo com atividades propostas, Lau disse acreditar em um currículo ativo, a entrevistada seguramente traz uma concepção dinâmica de currículo, construído de forma conjunta – currículo e sociedade, aproximando-se do que defende Berticelli (2001). Essa dimensão de currículo atende a voz do sujeito e valoriza o seu cotidiano, constituído por costumes e saberes próprios de sua cultura.

Nessa direção, essa concepção de currículo valoriza práticas ligadas às experiências e interesses das crianças em seu cotidiano, atribuindo a este um novo sentido no seu processo de construção, em que o currículo é compreendido “[...] muito mais do que mera seleção de conteúdos escolares” (SANTOS; BARROSO; NASCIMENTO, 2020, p. 352), Ou seja, o currículo não se limita a uma listagem de saberes a serem aprendidos, mas engloba uma construção que reflita as especificidades e necessidades dos sujeitos, fortalecendo seus modos de ser e estar no mundo e as suas identidades.

A noção de currículo ativo, pautado nas necessidades e especificidades das crianças, também é encontrada na fala de Val, que disse:

[...] era para ser elaborado de acordo com a realidade da criança, de acordo com a realidade do professor, para mim o currículo era para ser elaborado assim, entendesse? É um conjunto de pensamentos que vai traduzir o que minha realidade vive. (VAL, Entrevista, 25/08/2021).

Na medida em que usa a palavra “era”, Val nos sugeriu que não é, ou seja, a realidade da criança e tudo que a envolve, como a sociedade e a cultura, ainda não é contemplada na construção curricular. O sentido da ausência atribuído por Val contrapõe ao que preconiza a dimensão de currículo na BNCC de Educação Infantil, distanciando-se de um currículo aberto para pensar a realidade cultural da escola.

Partindo da ação docente para falar da sua compreensão de currículo na Educação Infantil, Vera remeteu a essa ação de maneira metafórica, dizendo que o professor é quem irá enfeitar a estrada, e que o enfeite será:

[...] o meu jeito, o meu olhar pra educação, os meus objetivos... vão ser as marcas que eu trago, né... a minha própria subjetividade, vai ser enfeitado também pelas necessidades, pelas especificidades das minhas crianças [...] (VERA, Entrevista, 23/08/2021).

Ao ressaltar a ação do professor na construção curricular, Vera compreendeu que a mediação da professora é dotada de uma autonomia sensível, frente ao seu trabalho docente e frente às crianças – autonomia necessária à construção curricular pelos campos de experiências. Sua postura em relação às crianças segue o que preconiza Fochi (2020, p. 59), quando ele menciona que o professor precisa “[...] aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração”.

Ainda quanto à questão da parte comum e diversificada, é oportuno ressaltar que a relação entre o básico-comum e o que é diverso pode ser encontrada no artigo 9º, inciso IV, e no artigo 26, ambos da LDBEN (1996), em que se deixa claro que a parte diversificada deve considerar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Essa orientação:

[...] induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. (BNCC, 2017, p. 11).

Na parte diversificada, portanto, estará a oportunidade de a escola proporcionar essa contextualização de saberes a partir do cotidiano da criança, valorizando-os e reconhecendo-os, de modo que também estejam entre os saberes historicamente construídos pela humanidade.

Feito o levantamento quanto ao entendimento sobre currículo, conduzimos a discussão na busca de saber o que as entrevistadas conheciam sobre a BNCC, em especial a parte relativa à Educação Infantil. Cada uma delas expôs o que sabia conforme a sua aproximação e o sentido dado a partir da relação com a BNCC da Educação Infantil.

A BNCCEI (BRASIL, 2017) é um documento que tem a função de orientar a formação curricular das instituições educacionais públicas e privadas. Dhea se aproximou dessa definição ao afirmar que o documento, vai estar “[...] norteando a prática, o conhecimento pedagógico, a educação infantil, as experiências. É esse norte, esse... que veio para organizar também, para fazer parte do currículo.” (DHEA, Entrevista, 23/08/2021).

Além de considerá-lo um documento norteador, Dhea seguiu dizendo que este surgiu a partir das Diretrizes, “[...] com as competências, com os campos de experiências, para ser discutido mesmo, e ser aí integrado ou estudado, e fazer parte desses... da escola, da creche, no caso da creche.” (DHEA, Entrevista, 23/08/2021). Dhea foi assertiva ao dizer que a BNCCEI surgiu a partir das Diretrizes, porém se equivocou ao dizer que surgiu a partir das Diretrizes com as competências. Apesar de serem propostas para as três etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017), as competências não são mencionadas no texto relativo à Educação Infantil.

Apesar de não deixar claro em seu corpo textual, a BNCCEI (BRASIL, 2017) é um documento que “[...] está subordinado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (PEREIRA, 2020, p. 75). Ou seja, a expressão curricular das DCNEI (BRASIL, 2009) foi referência na Base da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2019), tendo maior relevância na sua primeira e segunda versões, e apresentando retrocessos na terceira versão, feita em 2017, os

quais se mantiveram na última versão. Esse fato decorre de um novo tratamento dado ao documento, desconsiderando muito do que tinha sido produzido por estudiosos, pesquisadores, professores da área e a participação da sociedade civil.

Lau, ao tratar sobre o que conhece sobre a BNCCEI, faz isso partindo dos campos, apontando a necessidade de mudança nestes:

[...] acho que precisam de uma renovação porque por exemplo agora, no remoto, a gente teve que colocá-lo no nosso planejamento. Só que muitos não encaixavam de acordo com o que eu estava propondo. Então, vão ter que ter uma reformulação de acordo. Não pensar só no presencial, pensar também na forma remota. (LAU, Entrevista, 02/09/2021).

A necessidade que Lau apontou é um indicativo de que as professoras estão refletindo sobre os campos, especialmente quando ela afirmou que outros objetivos de aprendizagem devem ser acrescentados a estes. Quanto a essa adequação, é importante frisar que essa prerrogativa está especificamente na introdução, no tópico intitulado “Base Nacional Comum Curricular e currículos”, em que, no intuito de tornar o currículo em ação, prevê a adequação do currículo à realidade local, contextual e das características das crianças. Ou seja, as instituições podem e devem adequar os objetivos de aprendizagens às diversas realidades e contextos.

Quanto ao termo “remoto”, é oportuno dizer que isto diz respeito ao ensino remoto, proposta de ensino utilizada devido à necessidade de distanciamento social, em razão da pandemia de Covid-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), cujo controle e monitoramento exigia naquele momento histórico que as escolas fossem fechadas e as crianças ficassem em casa, restando assim o ensino remoto como a alternativa viável. Para estabelecer vínculos com as crianças, tendo em vista o fechamento das escolas, as professoras encaminharam para as famílias propostas de aprendizagens e experiências via plataformas digitais, ficando a cargo das famílias mediar a realização destas com as crianças.

Neste contexto de ensino remoto, o planejamento de aulas foi adaptado a cada turma pelas professoras da Educação Infantil do município, com base nas propostas nomeadas “Interações brincantes com as famílias”, enviadas semanalmente pela Secretaria Municipal de Educação.

Demonstrando a sua relação com a BNCCEI, Mel reconhece a sua importância e expõe a necessidade de usar este documento em seu plano de aula, dizendo:

[...] eu acho muito importante ir de acordo com a BNCC, porque todos os meus planejamentos, principalmente do Ensino Fundamental, eu tenho que ir à BNCC, e na Educação Infantil também, porque se eu não fizer o meu planejamento de acordo com a BNCC, eu sou chamada a atenção, porque lá vão atrás, eles lá vão atrás²⁴. E na Educação Infantil é fantástico. (MEL, Entrevista, 27/08/2021).

Observamos que Mel considerou importante seguir o que propõe a Base, ou seja, ela atribuiu valor ao documento. Mas, ao mencionar a exigência de seus superiores para que este documento seja contemplado, demonstrou que o valor atribuído é apenas burocrático. Ou seja, a construção curricular pelos campos no planejamento está sendo feita pelo viés da cobrança, sem a valorização dos interesses e necessidades das crianças, e o não reconhecimento do planejamento como possibilidade de construção de conhecimentos, de sujeitos e de subjetividades.

A ausência de consciência crítica do documento, além de indicar a ausência da ideia de campos, também sugere a falta de compreensão do uso dos campos como possibilidade de construção curricular, como instrumento que reflete relações de poder, legitima saberes, constrói identidades e subjetividades. Isto se deve ao fato de que os campos de experiência trazem as experiências das crianças, as culturas em que estão inseridas, as diferenças culturais, étnicas, de gênero, sexualidade, e o diálogo das diferenças entre as culturas. Nessa direção, os campos de experiência, numa dimensão curricular, podem abrir portas para muitos diálogos e ações efetivas de luta e ressignificação do vivido.

Depois de reconhecer que não tem muito conhecimento pelo fato de ter deixado de estudar, Val lembrou que nesse documento tem “Os campos, tem os objetivos. Tem os objetivos das interações, tem o que rege a Educação Infantil, só isso eu acho. Não sei, não lembro muita coisa não.” (VAL, Entrevista, 25/08/2021).

Quanto aos objetivos de aprendizagem, é necessário dizer que estes estão dispostos em três grupos, por faixa etária: bebês (até um ano e seis meses de vida), crianças bem pequenas (de um ano e sete meses até os três anos e onze meses), e crianças pequenas (dos quatro aos cinco anos e onze meses de idade) (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar que os objetivos de aprendizagens distribuídos nos cinco campos de experiências não são aplicados a cada faixa etária de forma rígida e, ao não contemplarem objetivos para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, revelam contradição, o que é passível de críticas (FARIA, 1995). Essa contradição mobiliza-nos a pensar

²⁴ Nesse trecho da entrevista, Mel deixa a entender que seriam a coordenadora e a supervisora pedagógica que realizam essa atividade de controle.

que, apesar de avanços na concepção de criança enquanto sujeito de direitos, a Base da Educação Infantil ainda não contempla todos os sujeitos envolvidos, visto que não considera os objetivos específicos para as crianças com necessidades especiais, contribuindo para acentuar o processo de diferença e desigualdade social.

Apresentando uma concepção mais ampla sobre a BNCCEI (BRASIL, 2017), Alice disse que esse documento:

[...] vem como para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança né, na Educação Infantil: o brincar, o explorar, conhecer-se, expressar, participar; e tem os campos de experiência, e o educador deve promover interações e brincadeiras que permitam à criança conhecer esses campos de experiência, que são cinco: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, o pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidade, relações e transformações. (ALICE, Entrevista, 19/08/2021).

A resposta de Alice traz o documento como forma de assegurar os direitos de aprendizagens, aborda os campos e suas nomenclaturas, e enfatiza a atuação docente para as crianças conhecerem os campos, devendo esta acontecer através das interações e brincadeiras. Segundo Oliveira (2020, p. 200), esses eixos norteadores permitem às crianças construir situações que, articuladas às propostas das professoras, “[...] criam oportunidades para que elas se apropriem de elementos significativos de sua cultura referentes a um ou mais campos de experiências e elaboram sentidos pessoais, dinâmicos e provisórios”.

Para falar da sua compreensão de BNCCEI (BRASIL, 2017), Vera apontou que o trabalho docente:

[...] parte da nossa construção também, porque, embora a gente tenha uma base curricular comum nacional, a todo momento fica... é muito claro que o professor também tem autonomia pra saber quais as necessidades do seu grupo, a necessidade de onde ele tá... e complementar essa base, mas a BNCC... É... ela traz um norte, ela traz um apoio, e que esse apoio não deve ser uma muleta, mas sim um apoio. (VERA, Entrevista, 23/08/2021).

Observamos que, mais uma vez, Vera enfatizou a autonomia docente em relação à construção da BNCCEI, e lembrou, metaforicamente, que o documento não deve ser uma muleta, um encosto, mas sim uma luz norteadora. Para a professora, o sentido que a BNCC atribui é de autonomia e esta deve ser fomentada a partir das necessidades observadas no grupo. Ou seja, à medida que contempla as especificidades dos diversos contextos sociais e culturais de seu grupo, a professora poderá construir uma nova relação entre criança/professor e construção do conhecimento, uma relação contínua de reflexão sobre a ação, conduta

exemplificada grandemente por Madalena Freire (1983) em seu livro *A paixão de conhecer o mundo*.

No que diz respeito à compreensão curricular e BNCCEI (BRASIL, 2017), no geral, as professoras indicaram a sua relação com os temas, condições de trabalho e percepções impostas pelas instâncias superiores. Seus discursos revelaram a ausência da escuta das professoras na construção curricular, a necessidade de reflexão sobre os objetivos no planejamento, e a criticidade sobre alguns aspectos desse documento, como a falta de objetivos para serem contemplados nas aulas de ensino remoto.

Trilhando o caminho em busca da discussão curricular pelos campos de experiências, a seguir contemplaremos como está se dando a relação das professoras com essa nova proposta de organização curricular.

5.4 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: UMA QUESTÃO CURRICULAR

Neste núcleo, foram compilados: a noção das professoras quanto aos campos de experiências; como se dá o trabalho com os campos nas instituições de ensino e aprendizagem na Educação Infantil; se as professoras já participaram da construção curricular pelos campos; e se desejavam acrescentar algo que não foi contemplado na entrevista. Para tanto, as docentes, sujeitos ativos de sua prática, expuseram suas falas conforme a sua relação com os temas, apontando seus dilemas e suas tensões.

Compreendido como um arranjo curricular que engloba as situações e experiências do cotidiano das crianças, os campos relacionam essas experiências com os conhecimentos que constituem o nosso patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Manifestando a sua relação com os campos de experiências, Dhea diz que estes irão:

[...] Vão validar o que a criança é, através do que elas podem aprender, que é através das interações e das brincadeiras através desses dois eixos, vão estar presentes, e não de uma forma assim dissociada. Muitas vezes a gente coloca lá uma proposta, né, tem os campos e, também, os objetivos, cada campo tem o seu objetivo. (DHEA, Entrevista, 23/08/2021).

Dhea ressaltou as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática docente na Educação Infantil e, ao compreender que os campos iriam validar o que a criança é, a professora entrevistada indicou que estes iriam corroborar a construção da nova identidade de criança, considerada centro do processo curricular, ao serem respeitados seus interesses e suas necessidades.

A professora apresentou uma certa confusão sobre a distinção dos campos de experiências e as interações e brincadeiras como eixos centrais presentes no currículo de Educação Infantil. É preciso compreender que a BNCCEI (BRASIL, 2017) é um documento que tem como referência as DCNEI (BRASIL, 2009). Nessa direção, os campos trazem uma forma de pensar a construção do conhecimento a partir de dimensões culturais, em que as vivências das crianças, nos diversos contextos culturais, são cruciais, porque trazem uma espécie de *feedback* para um processo educacional da criança voltado para investigação, descobertas, relações entre elementos naturais, físicos, sociais, culturais. Podemos dizer que esta é uma teia de relações que precisa ser compreendida pelas crianças na produção de sentidos.

Ainda quanto aos campos, Dhea seguiu dizendo:

Eu não vou estar trabalhando um conteúdo artístico, mas eu vou estar dentro de um campo, né, que eu posso estar explorando tudo isso aí com a criança, a arte, a matemática, a linguagem oral, a escrita, a corporal, a linguagem plástica, todas as linguagens, né, como diz Malaguzzi, as cem linguagens. (DHEA, Entrevista, 23/08/2021).

Nessa fala, Dhea afirmou que não trabalha um conteúdo artístico, mas que, ao estar dentro do campo, está trabalhando várias linguagens. A professora se aproximou mais do sentido dos campos, trazendo uma compreensão de diálogo e relações, “[...] como diz Malaguzzi, as cem linguagens” (DHEA, Entrevista, 23/08/2021). A expressão “as cem linguagens”, diz respeito ao fundamento teórico defendido por Malaguzzi em seu livro *As cem linguagens da criança*. Nesse livro, o autor relata a metodologia de ensino de Reggio Emília, na Itália, na educação da primeira infância.

Malaguzzi, citado por Edwards, Gandini e Forman (2016), parte do entendimento de que a criança é um protagonista, agente potente e ativo sobre as situações cotidianas. No intuito de formar a criança protagonista, a abordagem das cem linguagens parte da premissa de que as experiências possibilitam a ampliação das linguagens, ou seja, quanto mais experiência a criança vivenciar, mais acesso a outras linguagens terá.

Ao refletir sobre os campos, Lau, apontou a necessidade de sua reelaboração, dizendo:

Deveriam ser repensados, reelaborados, porque eu acho que ainda faltam algumas coisas que a gente faz na Educação Infantil, que tem intencionalidade pedagógica, e não tem lá. Não tem um objetivo para a gente colocar. Falta. (LAU, Entrevista, 02/09/2021).

A necessidade apontada por Lau é um indicativo de que as professoras estão refletindo sobre o documento – ação fundamental para o exercício docente crítico diante às políticas educacionais.

Manifestando a compreensão da inter-relação entre os campos, Alice disse:

[...] estão todos unidos e um vai sequenciando o outro. Cada um vai sequenciando o outro, quando a gente trabalha ‘o eu, o outro, o nós’, a gente também trabalha outros campos como ‘escuta, fala, pensamento’, a imaginação, quando a gente trabalha ‘traços, cores e formas’, a gente também trabalha o outro campo de experiência ‘espaços, tempos, quantidade’. (ALICE, Entrevista 19/08/2021).

No que diz respeito a essa inter-relação, Barbosa e Richter (2015, p. 152) indicam que, a partir dessa perspectiva, os professores constroem “[...] uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas”. Ou seja, o imbricamento entre os saberes possibilita entender que a construção do conhecimento pode acontecer em sua totalidade, bem como o processo de formação do sujeito. Essa perspectiva modifica a ideia de construção de conhecimento de maneira compartimentada, atribuindo a este uma integralidade.

Aproximando-se a essa perspectiva, Vera disse que os campos são uma:

[...] tentativa de agrupar áreas de conhecimento em blocos [...], porém esses grupos foram criados mais para a organização do que no sentido de fixar esses conceitos dentro de blocos. Eles não estão fixos. É porque eles tinham que tá ali pra... é... como sinais. Tinham que aparecer, mas na verdade, os campos, eles transitam entre si, eles conversam entre si, eles são... como a gente diz no Fundamental... são interdisciplinares, multidisciplinares... então... o saber de um campo, ele serve pra outro campo... e ele chega a outro campo, ele chega a outro. (VERA, Entrevista, 23/08/2021).

Vera trouxe uma compreensão próxima aos campos quando compreendeu que estes transitam entre si, mas que é preciso superar as ideias de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, porque a própria concepção de Educação Infantil não dialoga nessas direções. A Educação Infantil não trata o conhecimento compartimentalizado e um sujeito fragmentado, mas compreende a produção do conhecimento de forma dialogada entre os saberes.

Seguindo outra direção para responder o que sabe acerca dos campos, Val disse que acha importante o preenchimento destes, referindo-se ao planejamento, e seguiu indicando uma adversidade “[...], mas se a gente discutisse como fazer aquilo ali da melhor forma que o professor refletisse sobre o que está fazendo, não só preencher porque a secretaria mandou.” (VAL, Entrevista, 25/08/2021). Esse apontamento nos mostrou a necessidade de reflexão pelo

docente frente ao processo de planejamento, pois à medida que não reflete, dificulta a sua compreensão dos campos, do que estes são de fato, do diálogo dos saberes e dos conhecimentos. Agindo assim, ao se afastar da própria perspectiva, o docente torna o planejamento um processo operacional, mecanizado e conseqüentemente irá desenvolver práticas em que o conhecimento será meramente reproduzido, e não construído.

Ao ser questionada sobre os campos, Mel não os definiu, mas comentou sua primeira relação de trabalho com estes, dizendo que “Eu não sabia por onde ir, aí depois tudo é o jeitinho. A partir do momento que você vai fazer a atividade, que você imagina a sua atividade, aí você vai no campo de experiência, aí é onde se encaixa” (MEL, Entrevista, 27/08/2021). Ao ser indagada sobre como desenvolve o trabalho com os campos, também expressa uma dificuldade de compreensão sobre a sua concepção de trabalho com esses campos:

[...] quando eu já sei o que vou fazer na minha atividade, aí eu chego no campo... olhar onde aquela atividade encaixa. Se ele encaixar nos cinco campos de experiência, mas eu só posso escolher um. Na minha atividade do dia eu só posso escolher um. Então eu vou olhar onde ele se encaixa mais. (MEL, Entrevista, 27/08/2021).

A repetição do termo “só posso escolher um”, presente na fala de Mel, sugere a manifestação de um equívoco entre a proposta de contemplar os cinco campos e a necessidade de escolher apenas um. O entrave mencionado expressa a ausência de compreensão no trabalho com os campos e, em consequência disto, a necessidade de preenchimento burocrático de um planejamento.

A professora rompe com a perspectiva de construção integral de conhecimento ao não considerar o planejamento docente como uma produção escrita que também contribui para o processo de construção da subjetividade, entendido “[...] como resultante de cruzamento de fluxos linguísticos e agenciamentos sociais – portanto, está submissa ou sobreposta às condições sociais, históricas, linguísticas e psicológicas” (MOLON, 2011, p. 614), na medida em que ela registra apenas um objetivo. Este é talvez o maior desafio para a efetivação da organização curricular e, conseqüentemente, da formação do sujeito pelos campos de experiências.

Dando continuidade à informação de como as professoras estariam realizando o trabalho com os campos, seguimos com Lau, que disse: “[...] eu proponho a atividade e vejo qual campo. No momento é o remoto, então a gente teve que adaptar muitos objetivos.” (LAU, Entrevista, 02/09/2021). Além de falar que propõe a atividade para então ver em qual campo a encaixa, Lau reafirma enfaticamente a necessidade de adaptação dos objetivos, agora em relação à

proposta do ensino remoto. Essa adequação curricular está voltada especificamente ao contexto, também prevista na BNCCEI (BRASIL, 2017).

Dhea afirmou que “Tenta planejar de acordo com os campos e de acordo com a faixa etária das minhas crianças que, no caso, cinco anos. Então, é o que cada campo propõe com os objetivos, eu tento dar uma proposta que esteja de acordo com o objetivo do campo.” (DHEA, Entrevista, 23/08/2021). Ao estabelecer a relação conhecimento e faixa etária, Dhea nos remete à Borghi e Guerra (1999 *apud* FINCO, 2015, p. 190), os quais afirmam que os currículos “para os bebês e crianças bem pequenas poderiam seguir a estrutura dos Campos de Experiência, porém deveriam ter acréscimos de modos de ação e interação mais próximos às suas demandas e às suas possibilidades.”.

Ainda quanto à faixa etária, vale lembrar que os objetivos de aprendizagens são pontos de apoio flexíveis e, caso as crianças não atendam aos objetivos propostos, isto não lhes custará a retidão de seu agrupamento, pois o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança não pode ter o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, conforme está assegurado no art. 31 da LDBEN (1996).

Seguindo a possibilidade de trabalho com os cinco campos, Vera afirma que flutua entre os campos e que consegue:

[...] contemplar os cinco [campos]. Nunca faço um, nunca faço dois, três, sempre eu consigo contemplar os cinco porque os cinco campos trazem necessidades importantes e que devem ser a finalidade... o objetivo final da atividade está nos campos. (VERA, Entrevista, 23/08/2021).

Ao revelar que nunca considera apenas um, dois ou três campos, Vera nos sugeriu que compreende a perspectiva relacional de construção de conhecimento, ou seja, entende que “o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto à complexidade que é conhecer e se conhecer” (FOCHI, 2020, p. 66).

Para Val os campos de experiências:

Eles sempre estão relacionados um ao outro. É tanto que eu vou preencher aquelas tabelas, eu vou refletir sobre qual eu trabalhei, se, na verdade, abrangeu todos eles. Assim, eu conseguia geralmente trabalhar um ou dois campos, três campos de uma vez só. Aí a gente tem que fazer aquela reflexão, qual é que realmente eu queria trabalhar agora? (VAL, Entrevista, 25/08/2021).

Val compreende os campos de forma relacional. Ressaltou o preenchimento das tabelas, referindo-se à estrutura do planejamento, mas apontou um diferencial: a sua reflexão sobre estes. A sua ação reflexiva sobre o nosso objeto de pesquisa manifesta a capacidade docente de atuação sobre esse novo processo de construção de conhecimento, que são os campos de experiências.

Ressaltando o trabalho com os campos, do ponto de vista da prática, Alice, além de comentar que busca alcançar o interesse da criança, mencionou que desenvolve o seu trabalho

[...] ludicamente, tentando alcançar o máximo possível o interesse da criança, o desenvolvimento dela, o aprendizado dela. Eu trabalho com Literatura Infantil, com jogos de raciocínio lógico, músicas, gêneros textuais variados, receitas, poemas, brincadeiras, experiências, a gente trabalha com atividades de escrita, atividade de matemática, a oralidade, tentando sempre tá norteado na BNCC. (ALICE, Entrevista, 19/08/2021).

Ao considerar o interesse da criança, Alice a coloca no centro do processo de construção curricular, como está previsto nos documentos oficiais (DCNEI, 2009; BNCCEI, 2017). Ao mencionar os recursos, põe em discussão o acesso aos materiais diversificados, que contribuem para construção de enredos e brincadeiras infantis, ou seja, de várias linguagens. Para Oliveira (2020), esta é uma das formas de planejar a organização curricular no cotidiano, as demais são: a organização dos espaços, de modo que permitam a exploração e descobertas, e a gestão do tempo, de maneira que possibilite o tempo necessário à realização de experiências.

No que diz respeito à participação da construção curricular pelos campos, das seis entrevistadas, apenas três mencionaram já ter participado ou estarem participando, enquanto as outras três disseram não ter participado. Dentre as três professoras que vivenciaram a experiência, Val comentou que também participou da construção curricular da Educação Infantil de Campina Grande e, refletindo como se sentiu naquele momento, disse:

[...] quando a gente chega numa formação que diz assim ‘nós vamos construir o currículo de educação infantil de Campina Grande’, eu acho meio que desesperador, porque é uma responsabilidade muito grande. E assim, eu vejo as pessoas levando muito na brincadeira, como se fosse qualquer coisa, e não é qualquer coisa. (VAL, Entrevista, 25/08/2021).

Esse desespero, sentido e mencionado por Val, nos sugere a sua preocupação e seriedade diante de tal proposta, comportamento diferente em relação às demais entrevistadas. Sua fala, portanto, revelou que, apesar de ser vista sem a seriedade devida, a construção do currículo

deve ser um processo que requer uma preparação, reflexão e a efetiva participação dos envolvidos, para assim ter sentido e as docentes se sentirem parte desse processo.

Das três entrevistadas que disseram não ter participado da construção curricular pelos campos, uma fala nos causou inquietações e reflexões:

[...] na minha escola não teve discussão da BNCC não, até porque eu trabalho em uma escola, então nas... quando a gente trabalha em escola, as questões relacionadas à educação infantil ficam meio que de lado. Isso não é uma opinião minha, é uma opinião de muitas pessoas, muitos professores que atuam na educação infantil em escolas percebem isso. (VERA, Entrevista, 23/08/2021).

Em sua fala, Vera, além de expor a não construção curricular pelos campos, também expõe a percepção das professoras quanto à invisibilidade da etapa da Educação Infantil em contexto escolar. Pela fala, inferimos que as dificuldades mencionadas retiram do professor a oportunidade de interrogar o currículo e garantir as especificidades da Educação Infantil; da criança, a possibilidade de vivenciar uma Educação Infantil que atenda às suas singularidades enquanto sujeito no processo de construção do conhecimento; e da instituição educacional, a oportunidade de fortalecer e valorizar a identidade dessa etapa educacional, o que gera outras perdas, como o fechamento de salas, diminuindo, com isso, o acesso e a oferta dessa etapa, em outros espaços, além das creches e pré-escolas.

Em geral, observamos que sobre os campos de experiências, a compreensão das professoras acontece de forma relacional, mas elas sentem dificuldade para contemplá-los no planejamento de aulas. A escolha do campo, a partir da atividade, pressupõe a ausência da participação da criança e seus interesses, exatamente no processo de construção de conhecimento a partir de seu cotidiano o que deveria contemplar. Nisto observou-se uma verdadeira contradição, já que a maioria das professoras reconhece a criança como centro do processo de construção de conhecimento. Tais percepções podem vir a ser superadas conforme as professoras vivenciem mais momentos de reflexão sobre o tema, nos períodos de construção curricular nas escolas, e/ou em discussões que venham ocorrer em outros espaços ou tempos formativos.

Ademais, a falta de clareza das professoras quanto à forma de trabalho com os campos, exige a necessidade de serem refletidos mais profundamente, e que venham a ser buscados outros mecanismos que contribuam para a efetivação deste trabalho, de forma que os objetivos de aprendizagem sejam orientados pelos campos de experiências no planejamento das atividades e não o contrário.

Ao final de cada entrevista, as professoras foram perguntadas se desejavam acrescentar, algo que não havia sido perguntado. Esse momento deveu-se ao fato de que, numa entrevista semiestruturada, podem surgir questionamentos, relatos de experiência ou entendimentos que ao longo das perguntas podiam aflorar, e que ao final seriam recapituladas pelas entrevistadas, dando a elas neste momento a oportunidade de se expressarem sobre tais pontos que julgassem pertinentes ou importantes. A maioria das professoras, no entanto, respondeu que não tinham nada mais a acrescentar; outras, reconheceram a importância de participar da pesquisa; e uma, ao final, mencionou:

“Não sei. Acho que foi perguntado muita coisa importante. Eu fico pensando nos meus conceitos que eu tenho sobre o meu trabalho. Eu acho que deveria ter eles mais claros. Vou começar a me questionar mais sobre os conceitos. Preciso me pôr em questionamento.” (VAL, Entrevista, 25/08/2021).

Val, ao mesmo tempo que achou importante o que foi perguntado, reconheceu que precisa se pôr em questionamento quanto aos seus conceitos. A sua percepção demonstrou a sua reflexão sobre o que falou, fazendo uma auto avaliação, ou seja, deu-se conta do lugar que ocupa, da sua importância. Porém, deixou de mencionar outros fatores que influenciam para a construção destes, como a formação inicial ou continuada e suas condições de trabalho, que também impactam na construção dos conceitos, entre eles os de campos de experiências.

Feita a análise dos núcleos de significação, avançamos em direção aos apontamentos das análises.

5.5 APONTAMENTOS DAS ANÁLISES

Diante as análises dos núcleos, seguimos da análise intranúcleos para a de internúcleos, com o intuito de explorar as zonas de sentido observadas no decorrer das análises. Estas zonas revelam a subjetividade dos sujeitos – aspectos que envolvem a relação entre afeto e cognição. Nessa direção, seguimos à análise dos núcleos de significação encontrados pelos dados: Criança e infância: termos indissociáveis?; Interações, brincadeiras, aprendizagens: experiência de aprendizagem na Educação Infantil; BNCC da Educação Infantil: afinal o que é currículo na Educação Infantil? e Campos de experiências: uma questão curricular. Destacamos alguns aspectos relevantes para a discussão do nosso objeto de pesquisa.

Quanto à discussão sobre criança e infância, por exemplo, vimos que a criança tem o seu lugar social reconhecido pelas professoras, entendimento que se aproxima do conceito de

infância defendido pela Nova Sociologia da Infância, em que a infância é interpretada como uma construção social, experiência vivenciada. No entanto, este entendimento se contradiz quando as professoras disseram escolher a atividade para em seguida indicar o campo de experiência, desconsiderando os interesses, necessidades e os saberes das crianças.

Apesar disso, encontramos a fala de Lau, que compara a experiência de aprendizagem da criança com o processo de metamorfose da borboleta, relacionando de maneira interessante o papel do adulto nesse processo, e assim afirma que ele deve respeitar a criança em toda a sua capacidade, potencialidade e tempo. A sensibilidade de Lau nos leva ao lugar da criança no processo de construção do conhecimento, sobretudo a sutileza com que o professor deve agir para proporcionar o voo natural e espontâneo da borboleta (criança), para que ela não fique eternizada em seu casulo.

Constatamos que a compreensão das professoras sobre os campos de experiências sinaliza que elas os compreendem de forma relacional, mas sentem dificuldade para contemplá-los no planejamento das aulas. Ou seja, sentem dificuldade na operacionalização destes, sugerindo que o contexto de organização de trabalho provoca fissuras que dificultam a efetivação desta compreensão no momento de produção do planejamento. Essa fissura controla a autoria docente, imposta pelo currículo prescritivo (ARROYO, 2013), o que retira das professoras a sua capacidade de questionar, ou melhor, de expressar a sua voz e a sua vez.

Ainda notamos que algumas professoras relacionaram os temas à adoção dos livros didáticos, e podemos dizer que demonstraram resistência, provocando inúmeras reflexões pertinentes ao processo de conscientização quanto à relação deste instrumento com os campos de experiências bem como o seu trabalho docente na Educação Infantil.

Em suma, as análises das significações nos indicam que a organização curricular pelos campos de experiências exige das professoras a articulação ampla do que seja criança, infância, currículo, BNCCEI, experiência e os próprios campos; e das instâncias educacionais que estão à frente destas profissionais, a necessidade de reflexão sobre a operacionalização dos campos, e de meios que possam contribuir para a efetivação e a ampliação do que seja a construção dos saberes pelos campos de experiências na Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

Na busca de conhecer como os campos de experiências estão sendo compreendidos pelas professoras de Educação Infantil, trilhei²⁵ caminhos e descobri novos percursos, que me fizeram ampliar meu olhar sobre o objeto, bem como sobre as concepções de criança, infância, experiência e sobre a docência na Educação Infantil, fortalecendo o meu lugar social enquanto professora e enquanto sujeito que acredita na educação como meio de transformação social.

Este trabalho teve como objetivo conhecer a compreensão de professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil do município de Campina Grande-PB. Os dados foram produzidos no período entre 19 de agosto a 2 de setembro de 2021. Como recurso metodológico, utilizamos a entrevista semiestruturada, áudio-gravação, vídeo-gravação, registro *on-line*, em tempo real, pela plataforma Google Meet e o diário de bordo.

As entrevistas foram realizadas com sete participantes, todas servidoras da rede pública de ensino do município de Campina Grande-PB, sendo seis professoras e uma representante da Secretaria de Educação, que caracterizou a Educação Infantil do município.

Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de núcleos de significação, que apresenta três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e construção dos núcleos de significação. Este recurso comportou a compilação dos sentidos e significados atribuídos pelas entrevistadas, nos indicando como estavam se apropriando e operacionalizando sobre essa proposta de organização curricular, além de ter possibilitado captar, além do que estava posto nas falas das professoras, o que estava nas suas entrelinhas.

Nessa direção, foi possível observar que a proposta de organização curricular pelos campos está sendo compreendida pelas professoras de forma interligada, e, mesmo que essa construção curricular não seja consenso entre os estudiosos da área, pelos fatores já anteriormente mencionados, essa proposta possibilita vislumbrar o processo de construção de conhecimento de forma relacional e não compartimentada. Ou seja, ao se adotar o currículo pelos campos, é possível perceber a criança em sua completude, de forma mais abrangente e adequada.

²⁵ Assim como consta na Introdução, as Considerações finais encontram-se na primeira pessoa do singular, pois neste momento o texto representa a subjetividade da autora principal.

Essa possibilidade de interação de conhecimentos, tal como proposta pelos campos de experiências, compõe, expressa e permite construir o conhecimento de maneira integral e questionar o currículo posto pela BNCCEI (BRASIL, 2017), para desafiá-lo. Nesse sentido, o currículo na Educação Infantil ultrapassa o paradigma posto até então, como existe nas demais etapas de ensino. É, portanto, uma possibilidade de conceber o sujeito de maneira integral em seu processo contínuo de formação, e de indagar se as formas de construção curricular até então produzidas nas instituições escolares, principalmente as de Educação Infantil, estariam realmente de acordo com essa necessidade de entender a criança em sua integralidade.

No entanto, percebemos um impasse na maioria das falas das professoras quanto ao processo de operacionalização dos campos, por exemplo, na elaboração do planejamento. Algumas disseram trabalhar com apenas um campo por dia, o que não é adequado conforme a proposta de construção curricular pelos campos ora defendida, já que estes são cinco.

Importante a se destacar é que as professoras selecionam primeiro a atividade e depois o campo, ou seja, invertem a ordem lógica, o que desconsidera o interesse da criança. Tal forma de operacionalização revela a ausência de valorização das crianças e de suas experiências. Isto provoca uma desvalorização dos saberes experienciados pelos sujeitos em seu cotidiano, em sua cultura.

Essa forma de operacionalização revela ainda o controle da autoria docente, quando limita e não valoriza a capacidade criativa do professor, que fica preso às amarras do currículo prescritivo. Esta invisibilidade da autoria docente contribui para a desqualificação destes profissionais, sendo mais uma fissura presente nos julgamentos historicamente preconceituosos que carregam os espaços de coletivos públicos (ARROYO, 2013).

Através da análise dos núcleos, também pudemos observar que, ao longo das entrevistas, as professoras apresentaram criticidade quanto à forma de trabalho com os campos, principalmente quando indicaram a ameaça que estaria sendo representada pelo uso do livro didático em relação ao trabalho feito pelos campos.

Sabemos que, mesmo alinhada ao que preconiza as DCNEI, a organização curricular pelos campos potencializa as experiências das crianças, ampliando os seus saberes e conhecimentos. Reconhece as crianças como sujeitos potentes, possuidores e produtores de cultura, capazes de contribuir e de transformar os grupos sociais nos quais estão inseridas. Porém, as experiências propostas pelos livros estão muito distantes dessa valorização que se quer atribuir à criança, pois aquelas propostas sugerem, às professoras, uma proposta pedagógica previamente definida, muito rígida. Dessa forma, ao mesmo tempo que retira das

crianças a sua possibilidade de desenvolver-se de maneira relacional e integral, igualmente retira do professor a sua autonomia.

Ou seja, o trabalho docente pelos campos requer uma nova pedagogia que não aprisione ou fragmente a criança e que não limite a autoria docente. É fundamental uma pedagogia que respeite as várias maneiras como as crianças são e estão no mundo; que os interesses, experiências e reflexões delas sejam consideradas no processo de construção de conhecimento e conseqüentemente no processo de construção curricular. Trata-se, portanto, de uma lacuna a ser preenchida, cuja solução depende de um conjunto de fatores, como formações, valorização da autoria docente e práticas que assegurem efetivamente a criança no centro do processo educativo.

Além dessas percepções, observamos a necessidade de escuta das professoras nos processos de construção curricular, e/ou na escolha do livro didático, o que consolida a ideia segundo a qual o currículo é um território disputado. Porém, mesmo sendo este um lugar de constante disputa, temos que continuar descobrindo maneiras de ocupá-lo.

Esta pesquisa foi uma tentativa de expor e aprofundar o tema discutido, todavia, ainda existem muitos passos possíveis de se percorrer, e mesmo assim, encontrando obstáculos ou não, ainda há esperança de que possamos fortalecer a nossa identidade curricular pelos campos de experiências, desde que esta atenda e valorize os diferentes sujeitos e saberes, para democratizar as várias culturas presentes nas diversas crianças e infâncias que compõem a Educação Infantil de nosso país.

Portanto, a relevância deste trabalho está na possibilidade de contribuir para a intensificação do debate sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil. Sigamos na busca de novos caminhos para a melhoria da qualidade da educação brasileira, especialmente, da primeira infância.

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**, v. 8, n. 16, p. 46, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 2 set. 2022.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 3, ed. 60, p. 179-197, set./dez.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmMX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2022.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil**: a base nacional comum curricular em discussão. 2017. 166 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3542>. Acesso em: 10 jun. 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2818>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ALBINO, Ângela. C. A.; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 4 mar. 2022.

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 33-43, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/11455/6694>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ALMEIDA, Maria A. N. de; LUCENA, Loraine C. de. Função Curricular: um percurso inovador. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 5, n. 3, p. 82-90, 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5070>. Acesso em: 8 out. 2022.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/105>. Acesso em: 4 out. 2021.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche**: é possível pensar em um currículo para crianças de zero a três anos? 2011. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4727/1/ArquivoTotalAna.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-seis**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>. Acesso em: 4 dez. 2021.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os Campos de Experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, 2019, p. 241-256. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1486>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência. **Com Censo**: estudos educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 5, n. 2, p. 9-13, maio 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Rosânia. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades.? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 24 set. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 159-176.

BERTONCELI, Mariane; MARTINS, Suely. A valorização ou precarização do trabalho docente na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10. 2016, Campinas–SP. **Anais...** Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1080-2874-1-pb.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro Didático na Educação Infantil: De que docência estamos falando? **Revista Científica Regional da ANPED**: educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, 2016, p. 1-16. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas: Departamento de Linguística). **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BOURDIE, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 783-798, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zzzKmVzSksPgLzJzkNYMfKx/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. Texto final de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 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/L9394compilado.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016. (2 versão).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Brasília: MEC, 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Seção 1, p. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Histórico e Cultural Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. MEC: 2006, 37p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRITO, Keila Rosa dos Santos. Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 1, p. 68-79, 26 jun. 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/16882>. Acesso em: 5 mar. 2022.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. A confidencialidade na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, p. 67-71, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

CAMPINA GRANDE. Prefeitura Municipal. **História de Campina Grande**. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/historia/>. Acesso em 20 set. 2021.

CAMPOS, Kátia P. Benevides. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de *down* numa classe comum**. 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/KatiaCampos_Tese_2012.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

CAMPOS, Kátia P. Benevides; REIS, Janice A. Pereira dos. Infância, criança e Educação Infantil: saberes curriculares. *In*: SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda G. Gonçalves. **Currículo e Formação Docente: Múltiplos diálogos**. Curitiba: Appris, 2018.

CAMPOS, Rosana; BARBOSA, Maria Carmen. BNCC e Educação Infantil: Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto da reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-infantil-no-contexto-das-reform>. Acesso em: 1 fev. 2022.

CORSARO, Willian. A estrutura da infância e as reproduções interpretativas de crianças. *In*: CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 41-56.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COUTINHO, Ângela; MORO, Catarina. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-seis**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>. Acesso em: 4 dez. 2021.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: uma breve apresentação. Salto para o Futuro: novas diretrizes para a Educação Infantil. TV Escola/MEC: Ano XXIII, Boletim 09, junho de 2013.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectiva pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA NETTO, Diogo Vinícius Flôres. **A Noção de Experiência em O Narrador de Walter Benjamin**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017, 48p. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/10367/TCC%20-%20Diogo%20Vin%20cius%20Fl%20res%20Ferreira%20Netto%20>

%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=A%20narrativa%20C3%A9%2C%20por%20Benjamin,o%20contador%20e%20o%20ouvinte. Acesso em: 10 fev. 2022.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/181383/pol%c3%adtica%20da%20diferen%c3%a7a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 dez. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiências: notas reflexivas. **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 52-72, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8910/pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. Inventário da experiência em Dewey. *In*: REDIN, Marta Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e Educação Infantil**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, p. 25-32.

FOCHI, 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 experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2021.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. *In*: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (org.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. Disponível em: https://sinapse.gife.org.br/dlm_file/protagonismo-a-potencia-de-acao-da-comunidade-escolar/. Acesso em: 10 out. 2021.

GARCIA, Luana dos S. N.; MALDONADO, Maritza M. C. Infância e currículo: uma articulação inevitável e necessária. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1094-1114,

set./dez. 2019. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/garcia-maldonado.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 1, 2002, p. 69-81, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/135/115>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação da pré-escola**: um olhar sensível sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Cidades**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/panorama>. Acesso em: 4 out. 2021.

ITÁLIA. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. Tradução de Flávio Soares Junior. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 15-184.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de educação infantil**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 65–82, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>. Acesso em: 5 abr. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-42.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cie/article/view/311/291>. Acesso em: 20 set. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-53.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

MADRE Tereza de Calcutá. *In: Wikipedia*, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Madre_Teresa_de_Calcut%C3%A1. Acesso em: 30 set. 2021.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 16 out. 2021.

MANZINI, Eduardo José Manzini. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. *In: Livre-docência*. Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, FFC - UNESP, Brasil. Título: A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise, Ano de obtenção: 2008. Disponível em: https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 9 out. 2022.

MELLO, André da Silva *et al.* Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p28>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MELLO, Guiomar Namó. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: concepções e políticas. São Paulo: CEESP, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. *In: FAZENDA, Ivani (org.). O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out/dez.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/CTvCMKmmrhks6GkZmdRM5tm/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Desse%20modo%2C%20o%20sujeito%20se,esta%20como%2C%20primordialmente%2C%20hist%C3%B3rica>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira de. O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heroicas clássicas. **Letras Escreve**, Macapá, v. 7, n. 3, p. 385-402, 2º semestre, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/download/3167/pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Identidade e currículo. Versão adaptada e simplificada de “Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica”, elaborado por Antonio Flavio Moreira e Michelle Câmara. *In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/trevo/article/view/76/64>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O modelo curricular do M.E.M: uma gramática pedagógica para a participação guiada. **Escola Moderna** (Revista do Movimento Escola Moderna), v. 18, n. 5, p. 5-9, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes. Portal do MEC, ago. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20curr%C3%ADculo%20defendida,despertam%20o%20interesse%20das%20crian%C3%A7as. Acesso em: 20 set. 2021.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89. jan/jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73/43045>. Acesso em: 20 set. 2021.

REDIN, Maria Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e Educação Infantil**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, p. 13.

REDIN, Marita Martins et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Revisão Técnica de Maria da Graça Souza Horn. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha. **Currículo e Formação docente**: múltiplos diálogos. Curitiba: Appris, 2018. 173 p.

SANCHES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José da. Reflexões sobre a noção de experiência na obra de Walter Benjamin. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 151-165, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3490/2377>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, p. 1-32, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xchDQ9dsNn6DzRzBsgr3wmP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BARROSO, Fabiana Pinheiro; NASCIMENTO, Jessica Mayara. Convergências e Tensões na produção acadêmica sobre Currículo da Educação Infantil. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 350-371, jan./mar. 2020. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias Pedagógicas do Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria Aparecida. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. 2006, Uberlândia. **Anais...** v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 4820-4828.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VITÓRIA, Telma. Entrevista com Rita Coelho. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 01, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2810>. Acesso em: 20 set. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicas superiores. Organizado por Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.).

Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

A participação, nesta pesquisa, é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que se trata de uma pesquisa que pode se configurar como sendo classificada como de opinião, a pesquisa apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em responder as perguntas realizadas durante entrevistas. Mesmo assim, o participante poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

I) Estou ciente que esta pesquisa tem como procedimento metodológico a Entrevista Semiestruturada. Devido à pandemia por Covid-19, esta poderá ser realizada virtualmente;

II) Em caso de dúvidas quanto à finalidade da mesma, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;

III) Concordo que os resultados sejam divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

IV) Estou ciente de que a pesquisa oferece um possível *risco* simbólico. Em caso de desistência, o respeito predominará, e serei imediatamente retirada da pesquisa. Para amenizar os possíveis riscos, a pesquisadora se compromete em preservar a integridade social e emocional de todas as participantes envolvidas na pesquisa.

V) Também estou ciente de que esta pesquisa produzirá bastantes *benefícios*, dentre eles:

1. Reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e elemento central no processo de construção curricular;

2. A utilização dos campos de experiências como um arranjo curricular, que embasarão o currículo das instituições de educação infantil;

3. Valorização de uma prática pedagógica participativa e interdisciplinar, onde os campos são considerados concomitantemente nas experiências de aprendizagens.

Além disso, por se tratar de um campo de um estudo que põe em foco as experiências e os interesses da criança nos processos de construção do currículo, ressaltamos que, ao contribuir com a produção do conhecimento científico numa área de estudo em construção, os participantes corroboram de forma direta e efetiva para esse campo de estudo. A pesquisa também pode mobilizar reflexões por parte dos participantes, no sentido de fazê-los ressignificar as ações e motivações das crianças em seu processo de construção do conhecimento, dando-lhes a possibilidade de serem vistas, ouvidas e consideradas no espaço-tempo das questões que permeiam a Educação Infantil, como a construção curricular.

VI) Caso eu deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII () Autorizo o uso de vídeo-gravação durante a entrevista e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos desta pesquisa;

VIII() Caso me sinta prejudicada por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Pesquisadora: Kellyana Ferreira da Silva

Dados da pesquisadora:

Kellyana Ferreira da Silva – ferreira.kellyana@hotmail.com

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades. Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101149

Autorização para participação

Eu, _____, e-mail,
_____, Telefone:() _____,

concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Ciente e de acordo,

Assinatura do participante da pesquisa

Campina Grande, _____ / _____ / _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/ HUAC

Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Bairro São José, Campina Grande-PB.

Tel: (83) 2101-5545.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA-SEMIESTRUTURADA

PRIMEIRO BLOCO- DADOS PROFISSIONAIS

FORMAÇÃO:

GRUPO DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ATUA:

QUANTO TEMPO TRABALHA COMO PROFESSORA

QUANTO TEMPO ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO ACADÊMICA

SEGUNDO BLOCO- QUESTÕES REFERENTE AO TEMA

- 1- O QUE VOCÊ ENTENDE POR CRIANÇA E INFÂNCIA?
- 2- QUAL A SUA COMPREENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL?
- 3- E SOBRE EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?
- 4- QUAL O SEU ENTENDIMENTO SOBRE CURRÍCULO?
- 5- O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE A BNCC?
- 6- QUAL A SUA NOÇÃO SOBRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS?
- 7- COMO VOCÊ TRABALHA OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS EM SUAS PROPOSTAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM?
- 8- VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM INÍCIO E/OU CONSTRUÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS? SE SIM, COMO FOI E/OU ESTÁ SE DANDO ESSE PROCESSO?
- 9- VOCÊ GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO QUE NÃO FOI PERGUNTADO?

APÊNDICE C – CRONOGRAMA DA PESQUISA

PERÍODO (semestres)	ANO: 2020	ANO: 2021		ANO:2022	
	2º sem. 2020	1º sem. 2021	2º sem. 2021	1º sem. 2022	2º sem. 2022
1- Disciplinas obrigatórias e optativas do Programa de Mestrado					
2- Atividades de orientação					
3- Elaboração do projeto de pesquisa					
4- Submissão do projeto ao Comitê de Ética					
5- Aprofundamento teórico-metodológico					
6- Produção e análise de dados					
7- Qualificação da dissertação					
8- Construção escrita da dissertação					
9- Redação final e defesa da dissertação					

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



Estado da Paraíba
 Prefeitura Municipal de Campina Grande
 Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande
 Gerência de Projetos

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande - Paraíba está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa, intitulado “**O que compreendem os professores sobre os Campos de Experiência presentes no currículo de Educação Infantil?**”, a ser desenvolvido por Kellyana Ferreira da Silva, aluna regularmente matriculada na Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Professora Doutora Kátia Patrício Benevides Campos, a ser desenvolvido com professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande apoia o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados, desde que respeitados os limites éticos e legais, sem a criação de vínculo administrativo ou empregatício com a requerente.

Declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, respeitando todas as Leis, especialmente as de proteção e tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como das informações e dados a elas inerentes.

Findo o prazo da pesquisa, deverá o requerente protocolar cópia do projeto e dos dados coletados nesta Secretaria.

Campina Grande, 17 de junho de 2021.

Fabíola Alessandra Gaudêncio Vilar
 Fabíola Alessandra Gaudêncio Vilar
 Gerente de Projetos - Seduc/CG
 Matrícula 6307