



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
(UFCG) PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES (CH)
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO (UAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA

**OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DE DOCENTES DE UMA ESCOLA
DO CAMPO**

**CAMPINA GRANDE-PB
AGOSTO/2023**

MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DE DOCENTES DE UMA ESCOLA DO
CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), como parte das exigências para a realização do Mestrado e obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda de Lourdes Almeida Leal

CAMPINA GRANDE – PB
AGOSTO/2023

B238d Barbosa, Maria Antonia Henrique.
Os direitos das crianças na base nacional comum curricular da
educação infantil: a perspectiva de docentes de uma escola do campo /
Maria Antonia Henrique Barbosa – Campina Grande, 2023.
118 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.
"Orientação: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal."
Referências.

1. Educação Infantil. 2. Escola no Campo. 3. Direitos das Crianças. 4.
Docentes. 5. BNCC-EI. I. Leal, Fernanda de Lourdes Almeida. II. Título.

CDU 373.2(043)

MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), como parte das exigências para a realização do do Mestrado e obtenção título de Mestre em Educação.

Campina Grande, 29 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
(Orientadora — UFCG/PPGED)

Documento assinado digitalmente



FABIANA RAMOS
Data: 30/10/2023 11:00:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Fabiana Ramos
(Membro Interno - UFCG
/PPGED)

Documento assinado digitalmente



KATIA PATRICIO BENEVIDES CAMPOS
Data: 26/10/2023 10:45:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Katia Patrício Benevides Campos
(Membro Interno - UFCG /PPGED)

Documento assinado digitalmente



ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM
Data: 01/11/2023 08:44:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim
(Membro Externo - UFPB,DHP-CE)

A Deus, toda honra e toda glória por sempre cuidar de mim e dos meus. Aos meus pais, por toda força e perseverança ao cuidarem de nove filhos sempre com fé e amor, sentimentos sempre presentes em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelas bênçãos, por todo o cuidado que tem para comigo ao longo de toda a minha vida e pela força de vontade concedida para que eu pudesse realizar mais um importante sonho.

À minha família, em especial aos meus pais Terezinha Henrique e Manoel Henrique (*in memorian*) por todo o carinho, dedicação e proteção.

Ao meu esposo, Francisco Barbosa e meus filhos/as, Rafaela, Fabíola, Felipe, Heitor e Irla, por fazerem parte de minha vida, de minha alegria cotidiana, sendo minha inspiração.

Aos meus irmãos/ãs pelo companheirismo, pela infância vivida com tanto amor e brincadeiras vividas em um campo livre e recheado de sonhos e fantasias. Muitas saudades.

À minha sobrinha Ana Maria, pela parceria de uma vida, pelas partilhas e conquistas em comum, por viver junto comigo o sonho de nos constituirmos “Mestres”.

À minha querida e amada primeira professora Maria Moura, por ter me ensinado a nunca desistir do que eu quero, por lutar comigo pela aprendizagem das primeiras letras.

A todos os professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGED/UFCG, pela partilha e colaboração na realização deste sonho. O meu carinhoso e intenso obrigado a Maria das Graças, Fabiana Ramos, Dorivaldo Salustiano, Melânea Mendonça, Simone Batista, Kátia Campos, Socorro Silva (minha admiração por sua história de luta na Educação do Campo), Carlos Augusto, Denise Xavier. Muito obrigada, sintam o meu abraço afetuoso.

À minha amada e estimada orientadora-professora Fernanda Leal, pelas palavras de estímulo, confiança, partilha e importantes orientações. O seu olhar crítico, o seu foco na orientação, na construção de um trabalho enxuto e coerente à proposta me provocaram e provocam intensa admiração e confiança. O meu carinhoso e afetuoso obrigado por confiar, acreditar e aceitar o desafio de me orientar. Cursar o Mestrado em Educação, na UFCG e com a Professora Fernanda Leal como orientadora é um sonho antigo, um sentimento com sabor de doces e brincadeiras ao ar livre, no sol ou na chuva, brincadeiras com lama (barro), brincadeiras no riacho, ou no balanço, ou simplesmente brincando de imaginar em uma linda noite de luar. À querida e eterna tutora-professora Val Margarida, por toda a sua atenção, colaboração, e, principalmente, por acreditar em mim.

À querida professora Priscila Basílio, por toda a colaboração e partilha que muito contribuíram para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Aos meus amigos/as da caminhada nesses dois anos de curso, o meu muito obrigada pela contribuição nas discussões, pela partilha que foram muito valiosas.

Aos/as profissionais participantes da pesquisa, pela disponibilidade e, principalmente, pelo apoio ao colaborarem com as suas concepções e saberes que muito contribuíram para os resultados alcançados em nossa pesquisa. A vocês, a nossa gratidão.

Às crianças, pelo interesse em conhecê-las e desejar contribuir para a construção do conhecimento sobre o tema desse estudo, com e para elas se materializa a nossa proposta de pesquisar documentos e concepções dos/as profissionais da educação infantil.

Agradeço à coordenação do Programa do PPGEd/UFCG, a todos os professores e colaboradores por fazerem parte desta história.

A todos/as, a minha gratidão!

RESUMO

Esta dissertação tem como principal objetivo analisar se e como docentes de uma Pré-Escola do Campo no município de Campina Grande/PB compreendem os direitos das crianças, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2018). Como objetivos específicos, foram definidos: aprofundar o estudo sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, considerando a história da sua construção e os marcos legais e de conhecimento que embasam a sua formulação, enfatizando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; verificar se existem propostas curriculares construídas e/ou utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB, que foram fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e que orientam as práticas pedagógicas das/dos professoras/es junto às crianças de pré-escola do campo; conhecer se e como docentes de uma pré-escola do Campo no município de Campina Grande/PB compreendem os direitos das crianças, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, instituídos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2018). A base teórica do trabalho dissertativo dialogou com o referencial da Sociologia da Infância e da Educação Infantil do Campo. A pesquisa configurou-se como qualitativa, de cunho documental e empírico. Na pesquisa documental foram analisadas as concepções presentes na BNCC-EI referentes à Educação Infantil, criança, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e se este documento pontuava questões relativas à diversidade em relação às crianças da Educação Infantil. Na pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais junto a três professoras, um supervisor e uma gestora. A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos teórico-metodológicos da técnica de Análise de Conteúdo, sob o viés da Análise Temática. Os dados produzidos na pesquisa documental revelaram que a BNCC-EI, na parte introdutória e na seção dedicada à Educação Infantil, tem concepções diferentes em relação às especificidades da etapa, sendo a parte da Educação Infantil mais condizente com os consensos da área e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Na pesquisa empírica, percebeu-se conhecimento da BNCC- EI pelos sujeitos entrevistados, sem, no entanto, uma apropriação mais completa de concepções, princípios e, sobretudo, direitos de desenvolvimento e aprendizagem que se constituíram com principal interesse dessa investigação. A BNCC-EI é um documento que precisa de contínua investigação no que diz respeito à sua efetivação em redes de ensino, uma vez que seu caráter mandatório exige compreensão de como ele, em vários de seus aspectos, tem sido materializado nas práticas pedagógicas realizadas com crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escola no Campo; Direitos das crianças; Docentes; BNCC- EI.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to analyze whether and how teachers at a Rural Pre-School in the city of Campina Grande/PB understand children's rights, with an emphasis on the rights of learning and development, established by the "Base Nacional Comum Curricular" for Early Childhood Education (BRAZIL, 2018). The specific objectives were defined: to deepen the study of the document of the "Base Nacional Comum Curricular" for Early Childhood Education, considering the history of its construction and the legal and knowledge frameworks that support its formulation, emphasizing children's rights to learning and development; verify whether there are curricular proposals constructed and/or used by the Municipal Department of Education of Campina Grande/PB, which were based on the "Base Nacional Comum Curricular" for Early Childhood Education and which guide the pedagogical practices of teachers with pre-school children. country school; and, find out if and how teachers at a rural preschool in the city of Campina Grande/PB understand the rights of children, with an emphasis on the rights of learning and development, established by the "Base Nacional Comum Curricular" for Early Childhood Education (BRASIL, 2018). The theoretical basis of the dissertation work was in dialogue with the references of the Sociology of Childhood and Rural Early Childhood Education. The research was qualitative, documentary and empirical in nature. In the documentary research, the concepts present in the BNCC-EI regarding Early Childhood Education, children, learning and development rights were analyzed and whether this document highlighted issues relating to diversity in relation to children in Early Childhood Education. In the empirical research, semi-structured and individual interviews were carried out with three teachers, a supervisor and a manager. Data analysis was carried out based on the theoretical- methodological assumptions of the Content Analysis technique, under the bias of Thematic Analysis. The data produced in the documentary research revealed that the BNCC-EI, in the introductory part and in the section dedicated to Early Childhood Education, have different conceptions in relation to the specificities of the stage, with the Early Childhood Education part being more in line with the consensus in the area and with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI). In the empirical research, knowledge of the BNCC- EI was perceived by the interviewed subjects, without, however, a more complete appropriation of concepts, principles and, above all, development and learning rights, which constituted the main interest of this investigation. The BNCC-EI is a document that needs to continue to be investigated with regard to its implementation in education networks, since its mandatory nature requires understanding of how it, in several of its aspects, has been materialized in pedagogical practices carried out with children in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; School in the Countryside; Children's rights; Teachers; BNCC-EI

LISTA DE SIGLAS

BNCC-EI - Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

COEDI – Cooredenação Geral de Educação Infantil.

CF- Constituição Federal.

DAE – Diretoria de Apoio às Escolas.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

DADC – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da
criança. FIP – Faculdade Integrada de Patos.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. PNE- Plano Nacional de Educação.

PPP – Pojeto Político Pedagógico.

TPE – Todos Pela Educação.

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande.

UVA – Universidade Vale do Acaraú.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Mapa físico do Estado da Paraíba.....30

Figura 2- Unidade educacional – Sede.....33

Figura 3- Unidade escolar – Anexo.....34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos/as sujeitos participantes da pesquisa.....36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
2.1 Caracterização da pesquisa.....	22
2.2 Procedimentos metodológicos.....	27
2.3 Município onde foi realizada a pesquisa.....	29
2.4 <i>Lócus</i> e sujeitos da pesquisa.....	31
3 INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS DAS CRIANÇAS.....	38
3.1 Criança(s) e infância(s): concepções importantes à discussão dos direitos na BNCC-EI.....	39
3.2 Educação Infantil no Brasil: a perspectiva do direito.....	43
3.3 Crianças, direitos e concepção de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC da Educação Infantil: considerações e relações.....	49
3.4 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a concepção curricular da e na Educação Infantil e possibilidades de avanços na garantia de direitos.....	54
3.5 Direito à diversidade na relação com a Educação Infantil do Campo.....	64
4 DIREITOS DAS CRIANÇAS NA BNCC-EI: A COMPREENSÃO DO DOCUMENTO E DOS DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO.....	70
4.1 Direitos das crianças: analisando as concepções na BNCC-EI.....	71
4.2 Direitos das crianças: a perspectiva dos docentes.....	87
4.2.1 Crianças: especificidades e generalidades.....	88
4.2.2 Educação Infantil: etapa importante na formação das crianças na primeira infância.....	90
4.2.3 Educação Infantil do Campo: precariedade, invisibilidades e recursos naturais.....	93
4.2.4 BNCC: documento norteador das práticas pedagógicas.....	97
4.2.5 BNCC: orientando os planejamentos e registros.....	98
4.2.6 BNCC: relações com a prática pedagógica no cotidiano das unidades educativas.....	101
4.2.7 BNCC: contextualização dos conhecimentos local e geral.....	103
4.2.8 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento em evidência.....	104
4.2.9 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: vivências cotidianas.....	106
4.2.10 BNCC-EI e direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conteúdos, áreas do conhecimento e ressignificação das práticas pedagógicas.....	109
CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo que estrutura e organiza o currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A inserção da Educação Infantil no documento citado se deu a partir da nova redação ¹ do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996, podendo ser compreendida como um passo dado na garantia do direito de todas as crianças brasileiras a uma educação que tenha parâmetros comuns de qualidade. Coelho (2016) ressalta que a inserção da educação das crianças da primeira infância na BNCC envolve três dimensões: a política, a conceitual e a legal.

No que tange à dimensão política, na definição da Base, a ênfase foi dada a partir dos direitos de aprendizagem, apontando uma perspectiva democrática e de pensar a escola da infância como lugar de afirmação de direitos. Do ponto de vista da dimensão legal, a alteração no art. 26 da LDBEN, inseriu a Educação Infantil, ao afirmar que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Médio e do Ensino Fundamental devem ter uma Base Comum Curricular; e, quanto à dimensão conceitual, a autora supramencionada afirma que a BNCC da Educação Infantil envolve conhecimentos, saberes e valores produzidos pela cultura, cuja concepção define a identidade e os objetivos da educação das crianças de 0 a 5 anos.

Os primeiros discursos em torno da BNCC, nos termos em que ela foi concebida, aconteceram durante o ano de 2015. Houve, no Brasil, um amplo movimento em torno da construção de uma base curricular comum, que envolveu convergências e divergências em relação à proposta e mesmo à sua elaboração. A BNCC tomou a primeira forma e foi homologada em dezembro de 2017 - sendo relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental - e foi finalizada em 2018, com a inclusão do Ensino Médio. Para entender essa elaboração, é importante considerar a particularidade que o país viveu ao longo da produção da Base: grandes conflitos de ordem política, econômica e social que culminaram com a destituição de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), da presidência do país em ação organizada pelo Congresso, conforme ressaltam Tarlau e Moeller (2020).

A construção da BNCC, que teve origem no governo Dilma Rousseff, sofreu efeitos da sua saída da presidência, uma vez que a continuidade da elaboração da proposta, bem como a finalização deu-se no contexto do governo de Michel Temer, no final de 2018. Logo, sob a

¹ Alteração do art. 26 da LDBEN pela Lei nº 12.796/2013.

nova gestão presidencial, o documento passou a ter como foco o interesse do novo governo e das alianças e concepções que pautaram a continuidade e finalização da BNCC, sendo o seu produto a evidência de disputas e negociações realizadas no cenário de um governo que se instaurou a partir de um golpe parlamentar, midiático e político.

Importa destacar que vários atores sociais estavam envolvidos na elaboração e implementação da BNCC. A Fundação Lemann, por exemplo, organismo de ordem privada, atuou de maneira intensa no processo de consenso em torno da Base (TARLAU, MOELLER, 2020). O Movimento Todos pela Educação (TPE) foi outro ente de ordem privada que se destacou na atuação em defesa da construção de uma Base Comum Curricular para a Educação Básica. De início, segundo as estudiosas acima referidas, pensou-se que o TPE representasse a principal força política em torno da BNCC. No entanto, as autoras enfatizam que, após a realização de entrevistas e observações, a Fundação Lemann era a principal organização envolvida de maneira direta na construção do documento, inclusive essa fundação patrocinava o TPE (TARLAU, MOELLER, 2020).

Registre-se que a Fundação Lemann atuou na BNCC de diversas formas: participando na produção do conhecimento, por meio de recursos materiais, das mídias e através das redes formais e informais. A participação de empresas privadas, como a Lemann, na formulação de políticas públicas educacionais tem nos provocado intenso estranhamento e uma das perguntas a saber é: quais são os interesses de empresas como a Lemann na educação pública brasileira? Nesse sentido, o envolvimento de empresas privadas na construção de políticas públicas educacionais não tem interesses apenas financeiros, não visam apenas lucros, como bem destaca Tarlau e Moeller (2020), mas sim visam moldar a educação pública conforme seus modelos e concepções.

Do ponto de vista da base legal, a ideia da construção de uma BNCC no país pode ser entendida como uma indicação já presente na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), art. 210 que pontua que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na LDBEN, no seu art. 26, há a indicação de que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, art. 26)

Não obstante, urge destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), Meta 07, estabeleceu estratégias que orientaram a construção de políticas públicas e ações governamentais com a finalidade de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes em um período de 10 anos, de 2014-2024. Uma dessas estratégias seria, “[...] estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos”. Nesse sentido, esses documentos já pontuavam e defendiam a construção de um documento para orientar a construção de currículos municipais e estaduais, que o Brasil definiu como Base Nacional Comum Curricular.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI) (BRASIL, 2018), o documento busca orientar a (re)elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das redes municipais e estaduais da educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Sua elaboração e redação foram um processo que pode ser entendido a partir das quatro versões do documento, que, como vimos, foi iniciado em um governo democrático e concluído em um governo caracterizado por muitos como sendo fruto da ruptura com a democracia e com ideais de participação democrática mais restrita (TARLAU, MOELLER, 2020). Essa observação diz respeito às três etapas da Educação Básica, mas teremos o foco mais detido na BNCC-EI, já que é na primeira etapa da Educação Básica que o nosso estudo se detém. Nesse sentido, é importante e necessário reconhecer os sujeitos e movimentos que participaram desse processo de construção curricular que, como tal, envolveu disputas, convergências, divergências e correlações de forças. Barbosa e Fernandes (2020, p. 116) consideram esses e outros aspectos ao fazerem a seguinte afirmação:

A construção da política de institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ministério da Educação (MEC), especialmente no que se refere ao âmbito da educação infantil brasileira, precisa ser compreendida dentro de um contínuo enfrentamento de paradoxos colocados de forma sistemática como parte do processo de integração da educação infantil ao sistema educacional. Integrar um sistema exige assumir, para o bem e para o mal, as suas características identitárias. Dessa forma, financiamento protegido constitucionalmente, currículo, docente com formação superior, avaliação em larga escala e férias foram temas que passaram a ser debatidos na educação infantil desde quando esta se tornou primeira etapa da educação básica.

Na fase de elaboração da BNCC-EI, foi formada uma equipe de trabalho composta por 116 profissionais responsáveis pela construção do documento, formada por professores

oriundos de escolas públicas, gestores municipais e estaduais e pesquisadores universitários com experiência na elaboração de currículos. Durante esse processo de elaboração inicial da primeira versão do documento, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) contratou consultores buscando empregar à BNCC-EI uma ampliação das experiências das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

Nesse momento de discussão, foi mudado o desenho estrutural inicial do documento organizado em áreas do conhecimento e em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e a participação social delimitada a um instrumento virtual. Sobre essa discussão, Barbosa e Fernandes (2020) enfatizam que a equipe responsável pela elaboração da Base da Educação Infantil buscou mudar o processo no seu interior, priorizando na organização curricular os direitos e os campos de experiências, e não apenas os objetivos de aprendizagem por faixa etária. Desse modo, houve uma mudança de prioridades passando das áreas de conhecimento para os campos de experiências e da ênfase nos objetivos, passou-se à defesa dos direitos das crianças.

A intensa discussão se estabeleceu em torno de atender às políticas internacionais ou às legislações nacionais. Segundo Barbosa e Fernandes (2020, p. 119), “[...] ambas indicavam um caminho diferente de regulação social e educacional. Na educação infantil, a lealdade estava direcionada às definições dos documentos legais, especialmente as DCNEIs, e às crianças”. Assim, como afirmam as autoras, a primeira versão do documento preconizou a ideia de direitos das crianças, vinculados aos direitos de educação e de viver a infância (BARBOSA; FERNANDES, 2020).

Barbosa e Fernandes (2020) dividem a análise da construção da BNCC-EI, considerando seu histórico, em três eixos. O primeiro, refere-se aos direitos sociais e pessoais das crianças de 0 a 5 anos. Para elas, nesse aspecto, não houve mudanças no texto nas versões posteriores do documento; o segundo eixo faz referência à organização das experiências educacionais das crianças em torno de práticas do cotidiano e das linguagens que a unidade de Educação Infantil poderia garantir às crianças, afirmando seu reconhecimento racial, étnico, sexual, de gênero e idade, tomando como base as DCNEI; por fim, o terceiro eixo faz referência aos objetivos que, segundo as autoras, têm como base os modelos educacionais internacionais. Segundo as estudiosas, houve uma tentativa de construir objetivos mais abertos, sem definição comportamental. No entanto, esta tentativa foi fortemente criticada e modificada pelos avaliadores pertencentes aos organismos empresariais.

No que tange à perspectiva do direito, a BNCC-EI (BRASIL, 2018) estabeleceu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, doravante DADC, que são: brincar, explorar, conhecer-se, participar, conviver e o expressar. Estes direitos oportunizam as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais se afirmem como sujeitos de direitos, seres ativos no cotidiano de creches e pré-escolas. Nesse sentido, é necessário que os professores criem e planejem situações, ambientes, meios pelos quais as crianças vivenciem, cotidianamente nas unidades de Educação Infantil, esses direitos, pois eles estão relacionados ao reconhecimento da criança como centro do processo de educação.

Os DADC podem ser compreendidos como condições para a realização de vivências possíveis de garantia da construção de situações ou contextos nas/nos quais as crianças podem ter contato com situações propostas, bem como criar outras situações. Dizem respeito às ações que, se vividas, ampliarão significados, alargando as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Dizem respeito a diferentes modos de aprendizagem que as crianças têm direito de vivenciar na Educação Infantil.

Os DADC podem, ainda, se relacionar de maneira bem estreita com a finalidade da Educação Básica, definida, pela LDBEN (BRASIL, 1996), no Art. 22, pela finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No que diz respeito às especificidades da Educação Infantil e das crianças, é importante que tal finalidade procure atender às diferentes maneiras de como as crianças se expressam, constroem conhecimentos, interagem. Ou seja, como elas vivenciam as experiências no cotidiano das unidades educativas.

Com base nessas considerações, especialmente na leitura processual e política que fazemos da BNCC-EI em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças desta etapa da Educação Básica, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: Se e como professores/as, coordenadores/as e gestores/as da Pré-Escola do Campo, no município de Campina Grande/PB, compreendem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança estabelecidos pela BNCC-EI? Ao buscar ouvir as professoras, ou seja, aquelas/les profissionais que estão diretamente vinculadas ao campo das práticas, pensamos na direção de Barbosa e Fernandes (2020) que, baseadas na perspectiva de análise de políticas públicas de Stephen Ball², realizam questionamentos sobre os contextos de práticas.

² Segundo Barbosa e Fernandes (2020, p. 115), a abordagem de políticas públicas na perspectiva de Ball “está estruturada em três dimensões de análise: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto de prática”.

Nessa perspectiva, o objetivo principal da pesquisa foi analisar se e como docentes de uma Pré-Escola do Campo no município de Campina Grande/PB compreendem os direitos das crianças, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecidos pela BNCC-EI (BRASIL, 2018). Especificamente, objetivamos: i-) aprofundar o estudo sobre o documento da BNCC-EI, considerando a história da sua construção e os marcos legais e de conhecimento que embasam a sua formulação, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança; ii-) verificar se existem propostas curriculares construídas e/ou utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB, que foram fundamentadas na BNCC-EI e que orientam as práticas pedagógicas das/dos professoras/es junto às crianças de pré-escola do campo; iii-) conhecer se e como docentes de uma Pré-Escola do Campo no município de Campina Grande/PB compreendem os direitos das crianças, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, instituídos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Apresentado esse breve delineamento do estudo, convém destacar que o nosso foco recai sobre os direitos das crianças, dentre eles o direito à Educação Infantil, pois essa perspectiva é um divisor de águas na história do atendimento educacional da criança na primeira infância, que se constituiu desde modelos assistencialistas, de carência cultural, às práticas de antecipação do Ensino Fundamental, no caso da Pré-Escola, passando ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, como determina a Constituição Federal de 1988, para a qual a educação é direito da criança e dever do Estado e da família, rompendo, assim, com as bases assistencialistas ou de escolarização precoce das crianças de 0 a 5 anos de idade, ao menos no que tange a legislação da educação (BARBOSA, 2006).

O interesse por essa investigação emergiu de minhas experiências³ como professora em uma turma de Pré-Escola do Campo, com crianças de quatro e cinco anos de idade. Outrossim, o que despertou empreender esse estudo parte das provocações sentidas no cotidiano de minha prática pedagógica, como professora das redes municipais de ensino de Campina Grande e Gado Bravo, municípios do estado da Paraíba.

Nesses contextos, buscamos oportunizar às crianças um ambiente escolar acolhedor e afetivo, no qual elas se sintam pertencentes e se constituam como sujeitos que participam dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Importante evidenciar que trabalho com

³ Vou utilizar a primeira pessoa do singular sempre que fizer referência às experiências pessoais.

uma concepção de educação humanizadora⁴ na qual a instituição de Educação Infantil deve ser também um ambiente de alegria e prazer e, sobretudo, do exercício de direitos assegurados em legislações, mas ainda distante do cotidiano das crianças.

Assim, percebi que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC-EI (BRASIL, 2018) expressam o direito às diferentes maneiras que as crianças têm de aprender e se desenvolver nas unidades educativas, constituindo-se como a base para aprendizagens significativas. Os direitos podem ainda ser entendidos como ações potencializadoras na construção de currículos e práticas pedagógicas mais democráticas, mais sensíveis às especificidades e necessidades das crianças na primeira infância (BARBOSA; FERNADES, 2020).

Reconhecemos a relevância da educação na vida do ser humano, como também compreendemos a importância da Escola se constituir como lugar de valorização da vida e dos contextos nos quais os sujeitos constituem suas identidades, a exemplo das crianças do campo, evidenciando a diversidade que envolve as crianças camponesas, os seus saberes, a sua cultura e reconhecendo esse território como espaço de vida digna e produtiva, onde as pessoas produzem suas vidas e modos de vida.

Destarte, devido a questões que atravessam a nossa própria trajetória - enquanto criança camponesa que fui, que viveu sua infância no campo, da qual guarda lindas recordações de uma infância vivida com oito irmãos/ãs e muitos/as primos/as às margens de um riacho, árvores e um balanço, muitas vezes sob a luz da lua cheia, ou da penumbra de um candeeiro, que traz consigo lembranças para toda a vida e que vive em um município com fortes características rurais, cuja principal atividade econômica é a agricultura de subsistência, como professora que já trabalhou em uma escola do campo – fomos instigadas pelo interesse e forte desejo de estudar o contexto da Educação Infantil considerando sua realização em escolas do campo.

Por atentar para a valiosa conquista, sobretudo legal e do ponto de vista do conhecimento, da concepção da criança como sujeito de direitos, encontramos na BNCC-EI, mais especificamente nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, maneiras pelas quais as crianças, em relação com os adultos da instituição de Educação Infantil, especialmente as/os professoras/es, podem vivenciar nas unidades educativas múltiplas possibilidades de linguagens, saberes, contextos e situações capazes de lhes oportunizar a construção de experiências, no sentido proposto por Larrosa (2002).

⁴ Segundo Kramer (2000) o trabalho pedagógico numa perspectiva de humanização precisa gerar “[...] experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a” (KRAMER, 2000, p. 07).

Partimos do princípio de que essa possibilidade, que está colocada num documento curricular, de caráter mandatório, precisa ser conhecida e mesmo apropriada por aqueles e aquelas que estão mais diretamente envolvidos/as com as práticas pedagógicas junto às crianças: professores/professoras que atuam na Educação Infantil.

Nossa discussão teórica considera as concepções de criança e de infância da Sociologia da Infância, que tem o português Manuel Sarmiento como um dos seus mais proeminentes representantes. Na perspectiva do autor, as crianças são compreendidas como atores sociais que se constituem como sujeitos por meio das relações que estabelecem com os seus pares e com os adultos. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional, vivenciada pelas crianças em diferentes contextos e territórios. Vale mencionar que essa percepção da criança é uma construção social moderna, na qual as formas de abordagem passaram por importantes transformações ao longo do tempo.

Na área da Educação Infantil do Campo, embasaremos nossas compreensões em Leal (2016), Silva, Pasuch e Silva (2012) pesquisadoras que defendem o campo como lugar de vida digna e não como símbolo do atraso e de pobreza. Ainda, as autoras descritas entendem que não basta a efetivação do direito da criança camponesa ao acesso, à matrícula escolar, mas o seu direito à Educação Infantil requer boas condições de funcionamento das instituições educacionais e, principalmente, estreita relação entre estas e a realidade e a dinâmica cultural das crianças e das famílias do campo. Ou seja, há o reconhecimento de que, junto com o acesso, devem vir a qualidade da oferta e o reconhecimento do pertencimento cultural e social das crianças.

Acerca do currículo na Educação Infantil, dialogaremos com as perspectivas de Pasuch e Silva (2010), Amorim (2011), Silva (2014) e Barbosa e Fernandes (2020). Outrossim, teremos como fundamento para a discussão de currículo, as normativas legais da BNCC-EI (BRASIL, 2018) e as DCNEI (2009), posto que se trata de documentos curriculares atuais que embasam as práticas pedagógicas da Educação Infantil e que apresentam concepções de currículo.

Este trabalho analisa um documento curricular e, para tanto, é preciso tecer algumas considerações preliminares acerca de como estamos concebendo currículo na Educação Infantil. No desenvolvimento das nossas ideias, essa problematização será tratada de forma mais aprofundada. Por ora, concordamos com Amorim (2011) quando afirma que o currículo na Educação Infantil envolve uma questão de garantia de direitos das crianças de vivenciarem experiências de conhecimentos que lhes oportunizam desenvolverem-se de maneira plena e integral. A autora destaca que: “[...] entendemos o currículo como um todo significativo, uma

produção social e cultural que organiza os conhecimentos e as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação” (AMORIM, 2011, p. 116).

Nesse sentido, o currículo na primeira etapa da Educação Básica é mais que um documento formal, diz respeito às vivências, experiências, pelas quais as crianças se desenvolvem de maneira integral, podendo ser entendido ainda como a organização das atividades educacionais vivenciadas na instituição relacionando os saberes e experiências das crianças com o conhecimento sistematizado produzido pela humanidade, como preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009).

Metodologicamente, a nossa pesquisa foi de natureza qualitativa, do tipo documental e de campo. Assim, buscamos evidenciar as concepções presentes na BNCC-EI (BRASIL, 2018) acerca de criança, Educação Infantil, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e de diversidade. Destaque-se que problematizar a concepção de diversidade fez-se importante por se tratar de uma pesquisa que, em sua fase de campo, dialogou com professoras que lidam com crianças da pré-escola em uma escola situada no espaço rural. Na pesquisa de campo, momento em que buscamos conhecer e analisar as concepções das/os professoras/es sobre direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, elaboramos questões semelhantes às feitas ao documento BNCC-EI. A teoria de análise adotada foi a Análise Temática, que é uma das configurações da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001).

Nesse sentido, utilizamos como instrumento para a produção de dados um roteiro de perguntas para guiar nossa pesquisa documental, realizada no âmbito do texto da BNCC-EI (BRASIL, 2018), e a entrevista semiestruturada, que foi realizada com cinco professoras/es que atuam em uma pré-escola situada no espaço rural de Campina Grande/PB e que ocupavam, à época da realização das entrevistas, diferentes funções.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos além das Considerações Finais, apêndices e anexos. A Introdução (Capítulo 1) aqui apresentada. O Capítulo 2, que apresenta a perspectiva metodológica adotada, a natureza da pesquisa, o contexto de sua realização e os procedimentos metodológicos empreendidos para a produção dos dados.

O Capítulo 3, por seu turno, objetiva apresentar e discutir o referencial teórico, considerando o debate em torno das infâncias, da Educação Infantil e dos direitos das crianças, a partir do contexto brasileiro e na perspectiva do direito. Neste capítulo, também, são discutidos aspectos da BNCC-EI que são centrais à abordagem e compreensão do objeto de estudo.

O Capítulo 4 apresenta resultados decorrentes da pesquisa documental, mais especificamente do documento da BNCC-EI, e da pesquisa de campo, feita por meio de entrevistas aos/às professoras, supervisor e gestora que trabalham em uma pré-escola do campo no município de Campina Grande-PB. As Considerações Finais apontam algumas reflexões a partir dos dados produzidos por meio da pesquisa documental e de campo, considerando o debate conceitual e teórico realizado na pesquisa e na produção desse texto dissertativo.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para os avanços nos estudos e discussões acerca da educação e direitos das crianças na primeira infância, considerando também as crianças do campo, como também colaborar para o fortalecimento da produção do conhecimento na área da Educação Infantil, especialmente no que tange á compreensão dos direitos das crianças, mais especificamente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a sua consequente operacionalização nas práticas pedagógicas realizadas nas unidades educativas. Além disso, desejamos contribuir com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCEG), adensando os resultados da pesquisa aos debates que o Programa, no seu conjunto, vem realizando em suas duas linhas de pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos, de maneira mais detalhada, procedimentos e caminhos traçados durante o processo de investigação, apontando abordagem e tipos de pesquisa realizados, bem como os instrumentos utilizados na produção de dados e a teoria de análise e interpretações dos dados.

Quanto aos instrumentos utilizados para a produção de dados, expressamos a razão para a preferência por tais instrumentos, relacionando-os aos objetivos propostos e com a nossa questão principal de investigação. Nesse caminhar, apresentamos dados sobre o município de Campina Grande/PB, onde foi realizada a pesquisa, conhecido por realizar a tradicional Festa Junina, o Maior São João do Mundo, e apresentamos informações concernentes à instituição educacional na qual trabalham as/os profissionais entrevistadas/os.

2.1 Caracterização da pesquisa

A presente investigação corresponde a uma abordagem de natureza qualitativa, exploratória e de campo, que, pelo objeto a ser investigado, contou também com uma fase de análise documental. A pesquisa qualitativa é uma abordagem que se encarrega de responder a questionamentos muito particulares, pois se aprofunda no mundo dos significados das atitudes e relações humanas, que não podem ser quantificados, nem mensurados.

Segundo Minayo (2010), na investigação qualitativa, trabalha-se com o universo dos significados, das crenças, dos valores e atitudes. Esse tipo de investigação tem como objeto de pesquisa o universo da produção humana, as subjetividades, relações, representações e intencionalidades que não podem ser traduzidos em números e indicadores quantitativos.

A pesquisa de natureza qualitativa tem como principal preocupação a revelação das concepções dos sujeitos entrevistados. É, portanto, uma prática reflexiva do processo de investigação, ponderando o como e o porquê dessas concepções terem se desenvolvido, em que o investigador tem uma compreensão consciente da pesquisa. Esta é uma abordagem em que há uma implicação do pesquisador sobre os dados produzidos com o objetivo de descrever de maneira reflexiva, coerente e consciente um estudo. É um mergulho profundo na busca por informações que possam esclarecer o objeto de estudo de maneira a descrevê-lo, compreendê-lo e interpretá-lo (RICHARDSON, 2011).

A abordagem qualitativa tem a preocupação em compreender a perspectiva dos sujeitos envolvidos na investigação. Nesse sentido, todas as informações produzidas são importantes, o que inclui, por exemplo, transcrições de entrevistas e de depoimentos. Para Lüdke e André

(2018), apoiadas na perspectiva de Bogdan e Biklen, a investigação do tipo qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN, BIKLEN, 1982. *Apud.* LÜDKE, ANDRÉ, 2018, p. 14).

Para Minayo (2004, p. 101), “A investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. Desse modo, a flexibilidade das perguntas oportuniza, se necessário, complementação para a melhor compreensão do pesquisador. Nesse sentido, é uma estratégia importante que faz com que este tipo de pesquisa seja selecionada juntamente com a entrevista como instrumento para a produção dos dados.

Após a compreensão sobre a pesquisa qualitativa, cabe frisar que optamos por ela dada a sua flexibilidade quanto às técnicas de produção de dados, cujos instrumentos permitem uma interação face a face entre pesquisador e sujeitos, em que a interação nos permite a revelação das convicções desses sujeitos, e por ela nos permitir aprofundar e conhecer mais o nosso objeto de estudo, que são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O nosso principal objetivo foi analisar se e como professores/as, coordenadores/as e gestores/as que trabalham na pré-escola do campo de Campina Grande/PB compreendem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança estabelecidos pela BNCC-EI (BRASIL, 2018). Especificamente, objetivamos:

i-) aprofundar o estudo sobre o documento da BNCC-EI, considerando a história da sua construção e os marcos legais e de conhecimento que embasam a sua formulação, enfatizando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança;

ii-) verificar se existem propostas curriculares construídas e/ou utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB, que foram fundamentadas na BNCC-EI e que orientam as práticas pedagógicas das/dos professoras/es junto às crianças de pré-escola do campo;

iii-) conhecer se e como professoras/es, coordenadora/es e gestoras/es compreendem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança instituídos pela Base Nacional Comum Curricular na seção Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Nossas fontes de investigação foram a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Utilizamos como teoria de análise a Análise Temática, uma das facetas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001). Compreendemos que a perspectiva analítica possibilita a análise das

informações, de expressões e particularidades que não estão, muitas vezes, explícitas nas mensagens. Para tanto, foram empregadas, no processo de análise, ações sistematizadas para a compreensão dos dados, como uma primeira leitura das informações, a sua organização em chaves temáticas, e, posteriormente análise e definição dos temas. Esse processo se constitui numa tentativa de ir além do aspecto descritivo do conteúdo da mensagem para, mediante a inferência, alcançar-se uma interpretação mais intensa. (MINAYO, 2004; RICHARDSON, 2011).

Em nosso estudo, a interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa foi parte essencial do processo de investigação e, assim, para Richardson (2011, p. 222) a Análise de Conteúdo “[...] tem se transformado em um instrumento importante para o estudo da interação entre os indivíduos”. Em muitas ocasiões foi preciso estabelecer uma conversação com os/as entrevistados/as para entendermos melhor as respostas que eles davam as nossas perguntas, então a interação face a face foi essencial, em que a perspectiva da análise de conteúdo se aliou ao instrumento da entrevista.

A Análise Temática, uma das abordagens da análise de conteúdo, método utilizado por nós para a realização das análises, considera as declarações como elementos iniciais na organização dos temas dos dados produzidos na pesquisa. (BARDIN, 2001). A compreensão de tema está relacionada a uma afirmação ou declaração sobre determinado assunto. Ela comporta uma quantidade de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo.

A realização de análise temática incide em descobrir núcleos de sentido que fazem parte de uma comunicação cuja presença ou frequência possuam significação para o objetivo analítico visado, conforme explica Minayo (2004). Para a autora, “[...] qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presente no discurso” (MINAYO, 2004, p. 209).

Com relação à pesquisa documental, esta fonte de investigação contribuiu para revelar aspectos e informações sobre como estão postas as compreensões de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC-EI (BRASIL, 2018) pelos sujeitos da pesquisa. Conforme defendem Lüdke e André (2018), a pesquisa documental complementa as nossas informações prévias sobre o documento, como também desvela aspectos novos sobre o nosso tema.

Na perspectiva de Martins e Theóphilo (2018, p. 53), “A estratégia de pesquisa documental é característica dos estudos que utilizam documentos como fonte de dados, informações e evidências”. Os autores ressaltam que determinados tipos de estudos empregam

exclusivamente fontes documentais; outros estudos combinam fontes documentais com outras, como por exemplo a entrevista e a observação.

O nosso estudo se assemelha à perspectiva definida por Martins e Theóphilo (2018), uma vez que reúne a fonte documental, a BNCC-EI, e a entrevista semiestruturada com professores/as, coordenadores/as e gestores/as para elucidar a nossa questão de pesquisa, que aqui reiteramos: Se e como os/as professores/as, coordenadores/as e gestores/as da Pré-Escola do Campo no Município de Campina Grande/PB, compreendem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança estabelecidos pela BNCC-EI?

A investigação em documentos é uma tarefa complexa, mas tem suas vantagens, principalmente a possibilidade de retornar a fonte documental sempre que o pesquisador sentir necessidade. Assim, os documentos podem ser consultados várias vezes, visto que é uma estratégia preciosa de investigação que se diferencia da pesquisa bibliográfica por uso das fontes de ordem primária, ou seja, os estudos do tipo documental têm como fonte os documentos que ainda não foram analisados, ou que foram, mas podem ser reelaborados sob uma nova perspectiva conforme os objetivos de pesquisa.

Cellard (2012) destaca que na investigação de documentos “[...] a flexibilidade é também rigor: o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivo abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva a formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais” (CERLLARD, 2012, p. 298).

Nesse sentido, a análise de um documento requer um exame crítico que, para Cellard (2012), aplica-se em diferentes dimensões, como a análise do contexto no qual foi elaborado, seja o contexto social, econômico, político e social. Outra dimensão refere-se à sensibilidade do pesquisador em: i-) conhecer os autores/as que participaram da construção do documento; ii-) buscar se apropriar de informações a respeito dos autores, como os seus interesses, sua identidade, dos seus motivos que o levaram a escrever.

Cellard (2012, p. 298) assinala que “Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, [...]”. Além da autenticidade e confiabilidade do texto, é importante averiguar a procedência do documento. Com relação a esse aspecto, quando a busca por fontes documentais for a internet é aconselhável a realização de pesquisas em *sites* confiáveis.

A nossa fonte documental é de natureza pública, a BNCC-EI (2018). Nessa perspectiva, compreendemos a pesquisa documental como um procedimento de investigação que utiliza técnicas e estratégias para a percepção e compreensão de documentos dos mais variados tipos,

como: políticas públicas, caderno de planejamento, currículo, fotografias, filmes etc., e que essa metodologia de investigação contribuiu significativamente para elucidar as nossas inquietações. A investigação de base empírica permitiu-nos maior aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa e com as suas compreensões a respeito do nosso objeto, uma vez que estes profissionais têm a responsabilidade mais direta de assegurar às crianças, do ponto de vista das práticas pedagógicas realizadas, o direito à educação, na perspectiva mais ampla que essa garantia diz respeito. Para atender a este momento do nosso estudo, realizamos entrevistas individuais semiestruturadas, o que nos permitiu estabelecer uma interação com os sujeitos entrevistados.

A entrevista semiestruturada tem como principal característica a flexibilidade de utilização, pois, embora tenha um roteiro, é flexível podendo haver acréscimo de perguntas, ou exclusão destas, conforme a necessidade do momento. A interação face a face também é uma das características significativas dessa técnica de coleta de dados, uma vez que pode ser compreendida como uma conversa entre duas pessoas, ou mais interlocutores dependendo do planejamento do pesquisador.

Para Minayo (2010, p. 64), a entrevista “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo”. Por meio deste instrumento, o pesquisador busca obter informações do entrevistado através da fala conforme o seu plano de perguntas. Esta técnica permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre entrevistador e entrevistado (RICHARDSON, 2011).

Por meio da entrevista, captamos as informações dos entrevistados e logo após a realização das perguntas estas podem ser refeitas, mais bem esclarecidas e dialogadas concomitante à sua realização. Este instrumento constituiu-se como uma fonte valiosa de informações sobre o nosso objeto de pesquisa, pois esclareceu-nos e apresentou nosso objeto sob o olhar do outro, na perspectiva do entrevistado.

A entrevista, ainda, é definida por Lüdke e André (2018) como um instrumento de coleta de dados com um caráter de interação, que admite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam uma técnica eficiente na obtenção das informações desejadas. A liberdade do percurso é uma importante estratégia de influência no momento que o pesquisador faz as escolhas dos instrumentos da pesquisa.

Para Bauer e Gaskell (2002), o objetivo central da entrevista é compreender de maneira detalhada as crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas

em um determinado contexto social. Dessa forma, busca compreender os pontos de vista dos entrevistados sobre determinado assunto, que venha esclarecê-lo e elucidá-lo. Este instrumento de pesquisa propicia ao pesquisador variadas possibilidades de realizar as perguntas com a finalidade de responder as questões realizadas. Portanto, é uma técnica valiosa de pesquisa.

Urge asseverar que concordamos com Malheiros (2011) quando o estudioso entende que as entrevistas são úteis quando se quer obter informações que estão “dentro do indivíduo” e que dizem respeito às experiências vividas ou tendências futuras. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada tem um caráter mais flexível, pois permite que o entrevistador deixe o entrevistado livre para falar do assunto pesquisado, mas partindo de certa estrutura de organização. Ou seja, o pesquisador organiza um roteiro que deve orientá-lo nas questões que quer levantar na pesquisa. Foi por essas perspectivas e ganhos que optamos por esse instrumento de produção dos dados.

Importa destacar que organizamos as entrevistas em três seções, que agruparam um conjunto de perguntas. O primeiro grupo de questões correspondeu aos dados profissionais dos sujeitos entrevistados. O segundo conjunto, por sua vez, buscou evidenciar suas concepções de criança e Educação Infantil, na relação com os direitos da criança, com ênfase na criança do campo. O terceiro e último grupo correspondeu às compreensões dos entrevistados sobre currículo e prática pedagógica na Educação Infantil do Campo, considerando aspectos da BNCC-EI.

No próximo tópico, apresentamos as ações realizadas durante a investigação, destacando os procedimentos utilizados e a sua ordenação.

2.2 Procedimentos metodológicos

Nosso trabalho foi desenvolvido em duas etapas: a primeira corresponde à pesquisa documental. O documento selecionado, como já indicado, foi o texto da BNCC (BRASIL, 2018), especificamente, a parte introdutória e a seção da Educação Infantil. A segunda etapa corresponde à investigação de campo, que aconteceu em uma pré-escola do campo da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB.

Na etapa da pesquisa documental, como dissemos, houve a aproximação do documento BNCC. Em seguida, realizamos uma leitura flutuante para nos aproximarmos um pouco mais do texto e das concepções presentes nele e, nesse momento, optamos por analisar duas partes específicas: a seção introdutória e a parte da Educação Infantil. Esta, em sua última versão, foi

apresentada a versão da BNCC de 2017 – que continha as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – e na versão de 2018 – que manteve o texto da versão de 2017, mas incorporou a etapa do Ensino Médio.

Em um segundo momento, partindo da ação anterior, elaboramos perguntas que “fizemos” ao documento, considerando os seguintes temas: Educação Infantil, crianças e direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Organizamos seis questões buscando analisar as compreensões do documento sobre os temas citados. Durante este processo, incluímos e excluímos perguntas, pois buscávamos perguntas que desse conta de nosso objeto de estudo. Foi um processo de idas e vindas, de reflexão sobre a construção das questões (APÊNDICE A).

Em um terceiro momento, analisamos a BNCC (BRASIL, 2018) e retiramos do documento, além dos temas indicados acima – Educação Infantil, crianças e direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança – a forma como o marco legal trata desses temas, com qual frequência e se trata efetivamente sobre esses temas. Por fim, inserimos nossa interpretação, na relação com os estudos realizados, como os de Barbosa e Fernandes (2020), Oliveira (2018), Sarmiento e Pinto (1997), Silva (2014), entre outros autores que contribuíram com suas considerações para a construção de nossa análise.

Importa destacar que a segunda etapa da pesquisa se dedica à pesquisa empírica. Nesse sentido, efetuamos algumas ações para organizar a nossa entrada em campo. Inicialmente, realizamos um primeiro contato com a Secretaria de Educação do município para apresentar a nossa proposta de investigação, bem como coletar a autorização para realizar a pesquisa. Na ocasião, verificamos se o município dispunha de um documento curricular para a Educação Infantil baseado na BNCC-EI. Verificamos, ainda, se este ou outro documento curricular faz referência à Educação Infantil realizada nas escolas do campo.

Posteriormente, elaboramos algumas questões a serem discutidas com os sujeitos participantes da pesquisa, no momento de realização das entrevistas. Assim, continuamos a pesquisa empírica entrando em contato com a pré-escola onde realizamos a investigação de campo. Nela, solicitamos a autorização dos profissionais que participaram da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndice C.

Na pesquisa de campo, realizamos, como instrumento para a produção dos dados, entrevistas individuais semiestruturadas. As entrevistas foram distribuídas em três seções, organizadas com base em um conjunto de perguntas. A primeira corresponde aos dados profissionais dos sujeitos entrevistados, a segunda diz respeito às compreensões de criança e

educação Infantil – que envolvem a relação com os direitos – e a última seção corresponde às compreensões sobre currículo e prática pedagógica na Educação Infantil do campo, considerando aspectos da BNCC-EI.

As entrevistas foram realizadas em dois dias, nos quais, além da realização das entrevistas, tiramos algumas fotografias das unidades educativas, conhecemos suas áreas internas, os seus arredores e vivências realizadas pelos profissionais e crianças.

Como resultado das pesquisas documental e empírica, discutimos os dados produzidos, dialogando com as perspectivas teóricas e os documentos estudados, sobretudo os que tratam dos temas abordados. Tais resultados estão/delineados no próximo capítulo dessa dissertação.

Destarte, esperamos que nossa proposta de investigação contribua para o estudo da BNCC-EI, especialmente no que tange aos direitos, aprofundando nossos conhecimentos sobre as questões citadas e nos permitindo dialogar e vivenciar experiências em contextos reais com sentidos e realidades diversas.

Na próxima seção, apresentamos discussão capaz de favorecer o conhecimento sobre o município de Campina Grande/PB, lócus em que foi empreendida a pesquisa de campo.

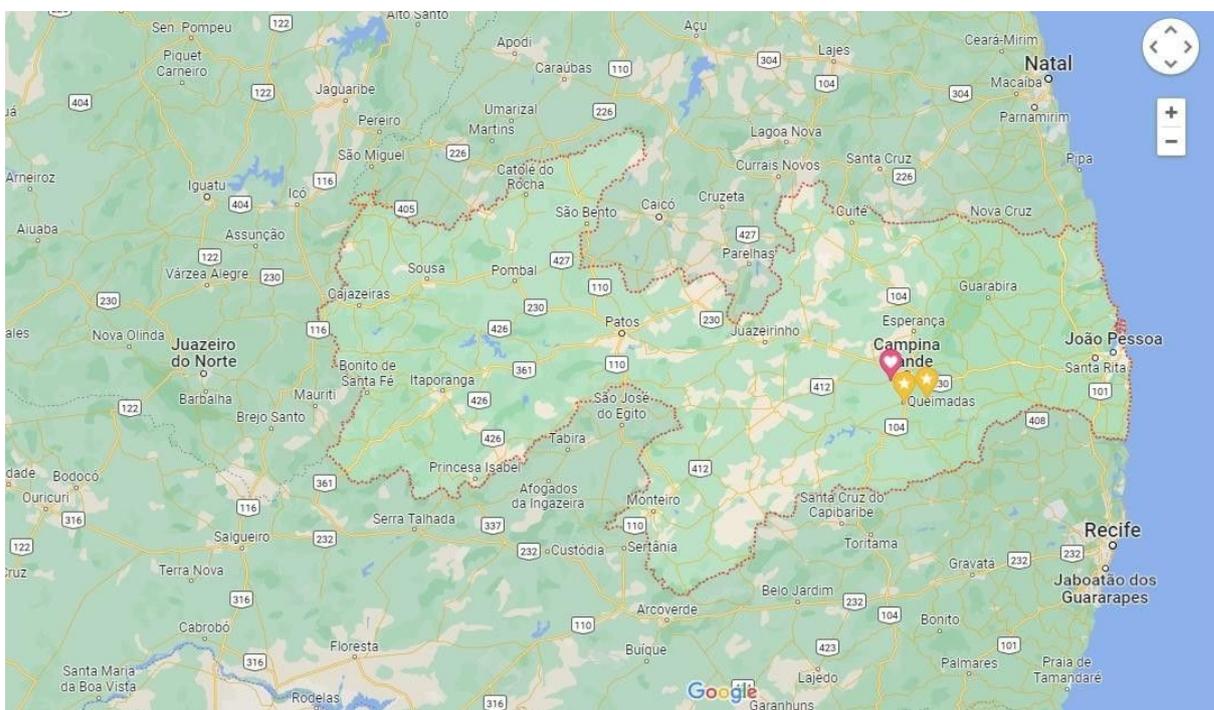
2.3 Município onde foi realizada a pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de Educação Infantil, localizada em área rural, no município de Campina Grande/PB. A pesquisadora é professora efetiva da Educação Infantil da rede de ensino de Campina Grande e professora polivalente do Município de Gado Bravo, ambos pertencentes ao estado da Paraíba.

A pesquisa empírica desenvolveu-se em território rural por causa das relações profissionais e pessoais que atravessam a vida da pesquisadora. Inicialmente, iríamos desenvolver a nossa pesquisa no Município de Gado Bravo/PB, terra natal da pesquisadora. No entanto, devido a normas estabelecidas pela secretaria municipal de ensino de Campina Grande, foi preciso mudar esse primeiro percurso da investigação e realizar o estudo numa escola do referido município.

Nesse sentido, dentre essas normas, está o fato de que, conforme o Inciso 1º do Art. 25 do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério de Campina Grande/PB, para ser concedida a licença para estudos, a professora/pesquisadora pertencente ao quadro de professores estatutários do município precisa que seu estudo traga benefícios diretamente vinculados ao município. Desse modo, foi solicitado pela Secretaria de Educação que a pesquisa fosse realizada em Pré-Escolas do Campo deste município.

Figura 1- Mapa físico do Estado da Paraíba



Fonte: <https://www.brasil-turismo.com/paraiba/mapa-fisico.htm>. Acesso em: 15/02/2023

O município de Campina Grande/PB pertence ao bioma Caatinga e tem por região de influência o arranjo populacional de João Pessoa/PB. Campina Grande faz parte da mesorregião do Agreste Paraibano e da microrregião de Campina Grande/PB, estando localizada a 128 km da capital paraibana, João Pessoa. Possui uma área territorial de 591,658 km². De acordo com o censo de 2010, o Município tinha uma população de 385.213 pessoas; com uma estimativa para o ano de 2021 de 413.830 habitantes e densidade demográfica de 648,31 hab./km². A proporção de pessoas ocupadas, em relação à população total, era de 28,1%, o equivalente a 115.560 pessoas (IBGE, 2010).

Campina Grande/PB é um município de porte médio, com intensas características urbanas e é conhecido como “Rainha da Borborema”, por ser o maior e principal município da região da serra da Borborema. Além disso, tem uma temperatura amena, com clima tropical, sendo o segundo Município da Paraíba em termos populacionais. Possui cinco distritos, quais sejam: José da Mata, Galante, Catolé de Zé Ferreira, Catolé de Boa Vista e Santa Terezinha.

Há, na zona rural do município de Campina Grande, 23 unidades escolares, mais um anexo. Deste total de unidades escolares localizados na zona rural, 18 atendem, também, crianças da Educação Infantil. Além dessas unidades, existem três creches e duas unidades que

atendem aos anos finais do Ensino Fundamental. São 589 crianças matriculadas na Pré-Escola da zona rural no ano de 2023, conforme as informações da Diretoria de Apoio às Escolas (DAE).

Um dado significativo a destacar é o apreço cultural do município, visto que Campina Grande/PB é conhecida nacionalmente pela realização da festa popular tradicional junina, que intitula, desde a sua origem, no início dos anos 1980, de “Maior São João do Mundo”. Esta festa junina é realizada sobretudo na zona urbana, com fins econômicos e turísticos. É uma grande festa que tem elevado o município a grande polo turístico, propiciando a esta municipalidade um caráter de destaque no campo do turismo brasileiro.

Sobre esta festa cultura, convém frisar se tratar de um evento que produz grandes números econômicos, atraindo milhares de pessoas de várias partes do país e de outros países, o que gera impacto positivo à economia local e regional, pois os municípios vizinhos também realizam suas festas, que são beneficiadas tanto pelo público que vem à Campina Grande, como pela prestação de serviços ao município, como comidas típicas e objetos culturais que são encaminhados à Campina Grande para a festa.

O evento tem capacidade de envolver todo o município, sejam as casas de shows, que promovem grandes atrações musicais, ou os distritos, como Galante, São José da Mata e Catolé de Boa Vista, que fazem festas que atraem grande público. É uma festa de grande proporção, que envolve número expressivo de pessoas e tem repercussões em várias áreas (COSTA, 2016). A festa junina, como é sabido, tem características rurais que, no caso de Campina Grande, pela proporção que tomou, são mais vivenciadas nos sítios e distritos. Ou seja, trata-se de um município de médio porte, que realiza uma festa que na história do país esteve mais ligada aos espaços rurais, mas que ganhou proporções maiores na cidade e vem, ano a ano, produzindo megaeventos, como os que são realizados em grandes cidades e com características mais distantes do universo rural.

Assim, a nossa pesquisa se desenvolveu nesse contexto, com as influências e características mencionadas e que refletem na própria produção de um pensamento social, educacional e cultural sobre o que vem a ser o universo rural.

2.4 *Lócus* e sujeitos da pesquisa

A instituição educacional na qual realizamos a pesquisa fica situada no território rural do município de Campina Grande/PB, mais precisamente no distrito de Catolé de Boa Vista.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição foi fundada em 1963, na administração do então prefeito Ronaldo Cunha Lima e, por um período de dois anos, funcionou em uma casa da comunidade. Conforme o documento, a unidade educacional surgiu a partir da necessidade de um espaço físico de educação formal para atender a população estudantil, considerando o número de habitantes e crianças em idade escolar.

Somente no ano de 1988, ainda na administração do referido prefeito, a escola passou a funcionar em prédio próprio. A escola possui um anexo, criado em 2017, para atender as crianças da Educação Infantil e as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na mesma comunidade. No entanto, o anexo instalou-se em outro espaço para atender as crianças próximo de suas residências.

A escola em suas duas unidades, Sede e Anexo, atende as crianças da Educação Infantil e as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Sede tem três turmas que atendem as crianças de Maternal, Pré I e Pré II. Dessas, duas turmas funcionam pela manhã e a outra a tarde. As turmas que funcionam pela manhã atendem as crianças do Maternal e a outra recebe as crianças de 4 e 5 anos, sendo, portanto, formada com crianças de multiidade. A sede compõe 4 salas de aula, 4 banheiros, cantina, secretaria, almoxarifado, área de lazer interna. Na secretaria, há computador, impressora, mesas e livros.

A área externa da unidade Sede tem árvores ao redor, sendo algumas frutíferas, a exemplo de aceroleira e goiabeira. Em sua frente, há o estacionamento de veículos de alguns funcionários. A unidade tem boa iluminação e ventilação natural. Abaixo, apresentamos algumas fotografias da unidade.

Figura 2 – Unidade educacional - Sede

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A unidade Anexo dispõe de duas turmas atendendo as crianças de 4 anos pela manhã e as de 5 anos atende no turno da tarde. O anexo, denominado de Unidade II, é formado por 3 salas de aula, sendo uma da Educação Infantil, dispõe de secretaria, cantina, almoxarifado e 3 banheiros. A Unidade II não possui biblioteca. Assim, os livros de literatura infantil ficam expostos na sala de aula, ou sala de refrência, como denomina Horn (2017).

Na secretaria, há computador, impressora, armários e mesas, é um pequeno espaço que pela quantidade de material que há acaba ficando apertado para o movimento das pessoas. A unidade tem boa área externa, arborizada e ampla.

Figura 3 – Unidade escolar - Anexo

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

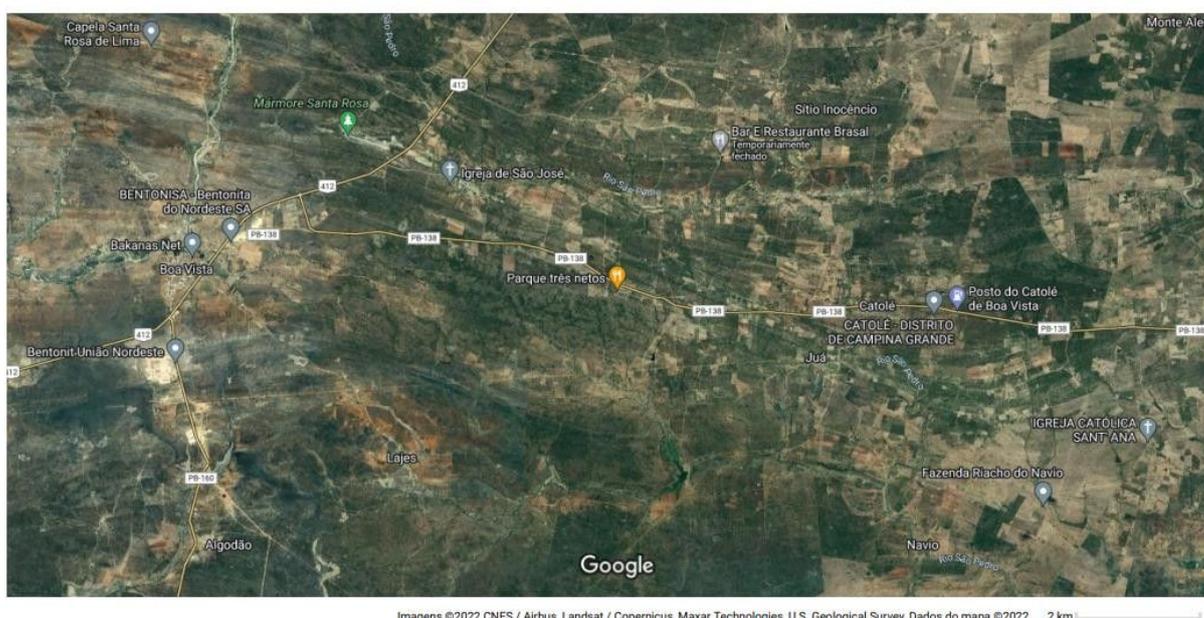
O município de Campina Grande adotou a organização pedagógica em ano⁵. As escolas rurais, por sua forma específica de organizar as turmas, são chamadas de multiano. Essas escolas reúnem crianças de diferentes séries e idades em uma mesma sala de aula sob orientação de um/a mesmo/a professor/a. As turmas da Pré-Escola são formadas com crianças de 4 e 5 anos de idade, denominadas de multiidade, conforme explicita o PPP da instituição educacional.

⁵ Em 2015, o Município de Campina Grande/PB instituiu e retomou o Sistema de Ano por meio do Decreto nº 2.715 de 05 de fevereiro de 2015 (CAMPINA GRANDE, 2015), e as escolas antes chamadas de multisseriadas, passaram a ser denominadas de multianos.

A atividade econômica dos pais das crianças, em sua maioria, advém do meio rural. Sua fonte de renda provém da agricultura e/ou pecuária e do benefício Federal Auxílio Brasil. Além dessas atividades, existe a aposentadoria rural e os empregos formais e informais (PPP, 2021).

A locomoção das crianças à escola, conforme o documento citado, acontece por meio de transporte escolar, ofertado pela Secretaria de Educação. As unidades educativas estão localizadas no distrito de Catolé de Boa Vista do Município de Campina Grande/PB. Abaixo, apresentamos o mapa de localização do Distrito de Catolé.

Figura 4 – Mapa distrito de Catolé, Campina Grande/PB.



Fonte: Google Maps.pdf. Acesso em: 15/02/2023

O Distrito de Catolé de Boa Vista é marcado por paisagens com características rurais, como fazendas, algumas desativadas; muitas árvores, estrada de terra, riachos, pequenas pontes, plantação de tomate, propriedades cercadas com arame farpado. Essas são algumas características visibilizadas em nosso percurso ao nos dirigir às instituições educativas.

A nossa ida da Sede à Unidade II ocorreu por meio de um mototaxi e, na volta, pegamos carona no ônibus que transporta crianças e professoras. Durante o percurso, conversamos sobre a comunidade com as professoras e assim ficamos sabendo da preocupação dos moradores com a plantação de tomates nessa comunidade devido ao uso de agrotóxico. Nesse sentido, identificamos, em um dos relatos, que os trabalhadores que atuam na plantação não são da comunidade, sendo todos trazidos pelo locatário do terreno. Outra informação significativa é

que aquele espaço antes era uma fazenda e, com o falecimento do proprietário, os herdeiros alugaram a terra para o plantio de tomates.

Assim, verificamos indícios de que a agricultura familiar está perdendo espaço para a prática da monocultura. Outro fator preocupante é a inserção de trabalhadores de outras localidades, podendo ocorrer desemprego para os moradores locais. A preocupação dos moradores com o uso dos agrotóxicos que podem ocasionar a poluição dos rios, das nascentes é outro aspecto a ser destacado, haja vista que os males causados do que chamamos de moderna agricultura está afetando, ou poderá afetar a comunidade de Catolé de Boa Vista.

Segundo Wanderley (2015), a modernização da agricultura assume duas dimensões: subordinação da atividade agrícola às exigências da indústria e do capital financeiro e o beneficiamento das grandes empresas com as políticas públicas, que para nós pode ocasionar desemprego no campo e expulsão dos camponeses para os grandes centros urbanos.

Com relação aos sujeitos paraticipantes da pesquisa, foram entrevistados cinco profissionais da educação que trabalham em uma Pré-Escola da zona rural do município de Campina Grande/PB: três professoras, um supervisor e uma gestora. Identificamos os nossos sujeitos com nomes fictícios com o intuito de resguardar sua identidade. Utilizamos as letras iniciais das funções de cada profissional. Assim, a gestora foi identificada com a letra G, o supervisor com as letras SU e as professoras foram identificadas pelas siglas P 1, P 2 e P 3.

No quadro abaixo, apresentaremos um breve perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme os dados produzidos a partir das entrevistas.

Quadro 1: Perfil dos/as sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Formação	Universidade de formação	Tempo de trabalho na Educ. Infantil	Tempo de trabalho na Educação	Vínculo
P1	Feminino	Pedagoga e especialista em Educação Infantil.	Universidade Vale do Acaraú/Faculdades Integradas de Patos	2 anos	7 anos	Prestadora de serviço
P2	Feminino	Pedagoga e especialista em Educação Infantil.	Universidade Vale do Acaraú/Faculdades Integradas de Patos	2 meses	42 anos	Prestadora de serviço
P3	Feminino	Formação no Magistério - Normal	Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia	11 anos	11 anos	Prestadora de serviço
SU	Masculino	Peadgogo, especialista em Educação Infantil, Psicopedagogia e em Orientação e	Universidade Federal de Campina Grande/	7 anos	7 anos	Efetivo

		Supervisão Educacional.	Faculdades Integradas de Patos			
G	Feminino	Pedagoga e Bacharel em Serviço Social. Tem especialização em Formação do Educador.	Universidade Vale do Acaraú/ Universidade Estadual da Paraíba	Enquanto esteve e está gestora – 8 anos.	19 anos	Efetiva

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Todos/as os entrevistados/as possuem a titulação mínima exigida para o trabalho na Educação Infantil, conforme preconiza o art. 62 da LDBEN (BRASIL, 1996) que estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996. Art. 62).

No capítulo a seguir, apresentamos e problematizamos os aspectos conceituais no que se refere às crianças, suas infância, seus direitos e, dentre eles, o direito à Educação Infantil.

3 INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS DAS CRIANÇAS

*Embora eu não seja
rei, Decreto, neste
país, Que toda, toda
criança Tem direito a
ser feliz!*

Neste capítulo, para tratar da sua questão central, apresentamos as concepções de criança, infância e Educação Infantil, conforme documentos normativos que dizem respeito à primeira etapa da Educação Básica e estudiosos cujas contribuições teóricas são importantes fontes elucidativas para a compreensão dessas concepções. Outrossim, apresentamos discussão que coloca em relevo a Educação Infantil no Brasil sob a perspectiva do direito das crianças, problematizando concepções e entendimentos na relação com a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente na BNCC-EI.

Compreendemos que evidenciar como estão definidas essas concepções nos documentos tem estreita relação com a própria perspectiva da criança como sujeito de direitos, inclusive como sujeito de direito à Educação Infantil. No que tange aos documentos, a ideia também é não apenas apresentar como estão dispostas as concepções, mas problematizá-los, no intuito de nos colocarmos numa posição ativa e analítica em relação a eles.

A BNCC-EI, especificamente, leva-nos a perceber os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança como fatores basilares para se pensar o próprio currículo da Educação Infantil, pois ele está organizado em campos de experiências que se assentam em direitos de aprendizagem e desenvolvimento. É um currículo que, a exemplo do que está posto nas DCNEI, deve estar centrado nas experiências das crianças, articulando os seus saberes ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade. Assim, entendemos como mantida, na BNCC-EI, a concepção de criança como sujeito ativo e de direitos, que está ou deve estar o tempo inteiro presente, de maneira ativa, na materialização do currículo.

3.1 Criança (s) e infância (s): concepções importantes à discussão dos direitos na BNCC-EI

*Há um
menino, Há um moleque, morando sempre no meu
coração.
Toda vez que o adulto balança, ele vem para me dar a mão.
Fernando Brant e Milton Nascimento.*

As representações de infância e criança têm se constituído por diferentes concepções e distintas maneiras de entendimento no Brasil e no mundo. Estas percepções não são fixas nem inatas. São construções que se dão considerando a história e as compreensões sociais, culturais e políticas. Nesta seção, apresentamos a concepção de criança e de infâncias com base nas contribuições da História e da Sociologia da Infância.

Do ponto de vista histórico, somente a partir do século XIII que um sentimento de infância começa a apreender, é um início ainda bem tímido, que relatamos para dar ênfase ao fato de que a percepção dessa fase de vida foi um processo histórico de idas e vindas e que, neste século, a presença desse sentimento era bastante sutil e foi percebida por Ariés em seu clássico estudo, tendo como base a iconografia (ARIÉS, 2014). Assim, só a partir do século XIII, as pinturas revelam as primeiras percepções acerca das crianças, aspecto que evoluiu nos séculos XV, XVI, com maior expansão nos séculos XVI e XVII. (ARIÉS, 2014).

Por toda a Idade Média, o que se verificou foi a ausência mais expressiva de um sentimento específico em relação à infância, sendo a imagem mais divulgada a da criança como miniatura do adulto, o que fez com que Ariés (2014) afirmasse a existência de uma ausência do sentimento da infância, ou seja, a ausência de uma consciência da infância tal como a conhecemos na atualidade. É apenas nos séculos XVII e XVIII, ou seja, na Idade Moderna, que um sentimento específico em relação à infância passa a surgir, representado por dois comportamentos distintos dos adultos em relação a ela: a paparicação e a moralização (ARIÉS, 2014).

Desse modo, podemos afirmar que a visão sobre a criança e sua infância com as características que conhecemos atualmente foi uma construção, gestada ao longo do tempo. Nesse sentido, advoga Ariés (2014, p. 53) ao assinalar que “No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. Segundo o autor, o sentimento de infância emergiu a partir do século XVIII. Até então, não existia uma imagem de criança, uma representação tal qual a conhecemos atualmente, a consciência de suas particularidades.

No século XIX, a ideia de civilização apresenta-se para o ser humano como algo que deve estar no horizonte das pessoas. É uma reivindicação que impõe a ideia de que, para ser

moderna, a sociedade precisaria ser civilizada. Várias mudanças ocorreram nesse período nos mais variados contextos, sociais, culturais, políticos e econômicos, tais como a Revolução Industrial, as reformas religiosas, o Racionalismo e o Iluminismo, as viagens ultramarinas, dentre outras. Essas ocorrências impactaram a sociedade do século XIX. (VEIGA, 2004).

No Brasil, a busca pela modernidade impulsionou as manifestações em prol da civilização e do progresso. Esses fatores conduziram a diferentes maneiras de tratamento da criança e da percepção da infância, efetivando-se com maior evidência a diferenciação entre o mundo dos adultos e o das crianças. Com relação ao aparecimento da modernidade no Brasil, Veiga (2004, p. 36) destaca que: “[...] diferentes autores brasileiros contemporâneos fazem referência à modernidade nacional a partir do século XIX, em associação às transformações materiais e de costumes ocorridos no país”.

Diante desse cenário, a concepção de infância que circula na sociedade moderna se funda no esforço de produção de uma tradição: o ser criança civilizada com base em um modelo de atendimento pautado no controle e regulação. Destarte, há uma preocupação em educar para a civilização e, conseqüentemente, esses fatores civilizatórios e de progresso, como também a produção de lugares específicos destinados às crianças, a produção de novas relações de autoridade e a elaboração de novas formas de comportamento foram elementos propulsores para a universalização da criança civilizada, como aborda Veiga (2004).

As discussões em torno dos conceitos e tempos da infância nos permitem entender que estas devem ser entendidas à luz de fundamentos históricos. Assim, podemos afirmar que o sentimento de infância é uma criação moderna, em que ao longo dos anos foi se compreendendo que não há uma infância universal, única, natural e com um tempo fixo, mas está relacionado às visões e aos sentidos empregados pela cultura e pela história de cada época. Importa destacar que a percepção da criança como ser real, com suas especificidades, é uma construção em um dado momento histórico devido às transformações ocorridas na sociedade e na família. Esse foi um processo em que os diferentes grupos sociais foram assimilando e criando diferentes atitudes, afetos, visões, cuidados e espaços a respeito da criança.

Nesse contexto, a infância é reconhecida como um tempo distinto da vida do ser humano. Como bem define Veiga (2004, p. 40), “O tempo da infância se afirma, portanto, como uma consciência de distinção geracional por necessidades socioculturais que precisaram ser aprendidas para auferir legitimidade e reconhecimento em dado momento histórico por toda a sociedade”. A consciência de que a infância é uma categoria geracional distinta acarreta

outras atitudes em relação à criança, como a compreensão da necessidade de se ter um ambiente fora do contexto familiar para a sua educação, fazendo aparecer as instituições educacionais.

No que diz respeito à Sociologia da Infância, essa teoria afirma que a criança é ativa e participa social e historicamente nos espaços por onde circula (SARMENTO, 2005), sendo, portanto, um ator social. A infância, para o autor, é compreendida como categoria social do tipo geracional. Segundo ele, as crianças “[...] são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos” (SARMENTO, 2005, p. 364). Como geração, podemos entender um conjunto de seres humanos pertencentes a uma mesma época, que partilham de um determinado momento histórico. Sarmento (2005, p. 364) assinala que:

[...] a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida.

A infância pode ser compreendida como uma categoria relativamente recente, pensada de forma especial pela Sociologia da Infância. As crianças, por sua vez, sempre existiram, mas nem sempre foram e são percebidas e concebidas da mesma forma. Reconhecê-las como ator social, como o faz a Sociologia da Infância, implica na afirmação de suas potencialidades como ser capaz, ativo e produtor de cultura. Se a criança “tem” ou não infância é uma questão a se discutir, pois há vários elementos que precisam ser considerados, nos mais diferentes contextos, como o social e cultural.

Destaque-se que concordamos com Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) quando observam que o fato de a criança não vivenciar uma infância digna as exclui dos direitos sociais, porém isso não significa que ela não tenha infância, mas denota que as crianças podem estar entre os excluídos.

A contemporaneidade aponta para outras representações da infância não como idealizada, abstrata e universal, mas como diferentes, plurais, uma vez que somos atravessados por valores, culturas e compreensões próprias a cada momento histórico e somos transformados por eles. Nesse sentido, concordamos com Dahlberg *et al* (2019, p. 71) quando

destacam que: “[...] não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças”.

Sendo assim, cabe a pergunta retórica sobre que concepções de crianças e infâncias estão presentes na contemporaneidade? O que é perceptível na atualidade é que as crianças vêm ocupando espaços nas políticas públicas, nas instituições educacionais, religiosas, familiares, nas pesquisas, dentre outros. No século XXI, também cresceu a nossa preocupação em conhecer a criança e de ofertá-la uma infância digna. No entanto, há paradoxos nessa aparente maior presença das crianças e do reconhecimento de suas infâncias no cenário atual. Conforme Sarmiento e Pinto (1997, s/p),

As circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o carácter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade "dos adultos". As crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população. Este indicador demográfico, particularmente presente nos países ocidentais, por efeito coordenado do aumento da esperança de vida e da regressão da taxa de fecundidade, constitui, na verdade, o principal e decisivo factor da importância crescente da infância na sociedade contemporânea. Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo.

Muitas crianças brasileiras vivem em contextos de muita vulnerabilidade. A intensa desigualdade social que atinge o nosso país acarreta fortes consequências nas suas vidas. Sendo assim, discutir e conhecer a infância das crianças em diferentes contextos sociais é relevante para pesquisadores, professores, políticos, formuladores de políticas públicas. Nesse sentido, os estudos e as concepções sobre crianças e infâncias podem contribuir na elaboração das políticas públicas relativas a esses sujeitos, seja no que diz respeito à oferta de Educação Infantil ou ao atendimento às crianças mais condizentes com suas realidades, atentando para suas necessidades nos diferentes contextos do país.

Destaque-se que entendemos, ainda, que a compreensão das particularidades das crianças e de suas infâncias são caminhos importantes para a compreensão de nossa própria história como seres humanos e sociais. Concordamos com Kramer (2002) ao defender que o conhecimento sobre a infância galga significar uma das probabilidades para que a humanidade continue se constituindo como sendo sujeito crítico da história que o produz.

O reconhecimento da criança como ser ativo e que aprende por meio das relações que estabelece se constitui como uma concepção importante para pensar também no seu lugar e nas relações que podem ser estabelecidas nos espaços formais de escolarização, onde são

construídas práticas pedagógicas, orientadas por perspectivas de currículo e do modo como são concebidas as crianças e suas infâncias. Nesse sentido, é sobre a Educação Infantil que refletimos na próxima seção, tecendo considerações a partir da perspectiva do direito da criança.

3.2 Educação Infantil no Brasil: a perspectiva do direito

*Criança tem que ter
nome Criança tem que
ter lar Ter saúde e não
ter fome Ter segurança
e estudar.*

Ruth Rocha.

Neste tópico, abordamos a Educação Infantil no Brasil enfatizando alguns documentos que contribuíram para a materialização desta etapa da educação como direito da criança. Partiremos do ano de 1988, com a Constituição Federal (CF), pois compreendemos que este é o principal marco da história do Brasil recente que reconhece a criança como detentora de direitos.

O direito à Educação Infantil está garantido a todas as crianças brasileiras pela Constituição Federal de 1988, e pode ser verificado, por exemplo, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988). Nele, a educação é afirmada como direito de todo cidadão brasileiro e dever do Estado e da família, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 208, no inciso IV, trata de assegurar a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, em creches e pré-escola. O inciso I, por meio de Emenda à Constitucional de nº 59, de 2009, estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo também os estudantes que não concluíram os seus estudos na idade adequada.

O direito à educação é um bem fundamental para o ser humano, uma vez que é básico para a igualdade entre as pessoas. Na formação de uma sociedade democrática, garantir uma educação pública, gratuita e laica é uma das principais conquistas de uma nação. Nesse contexto, a legislação brasileira, ao menos do ponto de vista legal tem assegurado este direito para todos os brasileiros, no entanto na perspectiva real ainda há muito o que fazer.

A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes avanços para o que hoje conhecemos como Educação Infantil, principalmente no que diz respeito à compreensão de que a educação é um direito. Esse avanço pode ser percebido com um salto qualitativo no que tange ao atendimento das crianças da Educação Infantil em estabelecimentos de proteção,

cuidados e guarda, que passaram de uma perspectiva assistencialista, bastante presente nos anos 1970 e início dos anos de 1980, a uma perspectiva educacional, que ganha corpo com o reconhecimento da educação como direito básico subjetivo de toda criança, aspecto assumido pela Constituição Federal de 1988.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, passo fundamental para o seu reconhecimento como instituição educacional com a função de cuidar e educar das crianças na primeira infância. O art. 29 da LDBEN 9394/96 determina que a finalidade desta etapa educacional é o desenvolvimento integral da criança em seus diferentes aspectos: físico, psicológico, social e intelectual. Este dispositivo legal é um diferencial para esta etapa da educação das crianças na primeira infância, pois organiza e sistematiza o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creche e em pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade conforme o art. 30 do documento.

Em 2009, com a aprovação das novas ⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), definiu-se mais especificamente suas principais concepções e princípios, como os conceitos de criança, currículo, proposta pedagógica, apontando as particularidades a serem observadas nessa etapa da Educação Básica, como as práticas pedagógicas relacionadas às crianças filhas de famílias pertencentes às populações do campo, definiu a brincadeira e as interações como eixos estruturantes da proposta pedagógica, compreensão válida para todos os contextos de oferta da Educação Infantil.

Nesse sentido, a brincadeira e as interações são pontos de partida para a organização e planejamento da proposta pedagógica e curricular, podendo ainda ser entendidas como princípios que põem as crianças e suas vivências no centro do processo pedagógico. Nesse aspecto, o currículo na Educação Infantil se diferencia das outras etapas da Educação Básica, pois as vivências das crianças precisam ser consideradas e a centralidade está na criança e na construção de experiências.

Observamos que, da década de 1980 em diante, surgiram importantes fatores que impulsionaram o atendimento às crianças em instituições formais de educação, fatores estes tanto no campo da construção de políticas públicas como no campo da produção do conhecimento científico, que contribuíram para a construção da educação como direito não só das mães trabalhadoras, mas como direito das crianças.

⁶ A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi criada em 1999, que pode ser encontrada no link. RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999 (mec.gov.br).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96, as DCNEI 2009, e, mais recentemente, a BNCC-EI 2018, da qual falaremos mais especificamente na seção seguinte, são marcos legais que podem se constituir como instrumentos de afirmação das crianças como sujeitos sociais, históricos e de direitos e uma educação que atenda e reconheça este novo lugar da criança.

Nesse contexto, é preciso tratar da proposta pedagógica na Educação Infantil sob uma nova perspectiva que transcenda o cuidar e que não se reduza a apenas ao educar no viés da preparação e antecipação do Ensino fundamental, uma vez que a educação da criança na primeira infância se efetiva, por exemplo, com práticas relacionadas à higiene pessoal, à partilha dos brinquedos e dos objetos, à hora da alimentação, dentre outros processos de cuidado e educação que não se dissociam, mas que se integram desde o momento em que a criança põe o pé na unidade. Essas são estratégias importantes na conquista do processo de efetivação do cuidado-educação de maneira indissociável.

Assim, o binômio cuidar-educar refere-se a atividades indissociáveis na Educação Infantil, pois se entende que, quando se cuida, também se educa, e vice-versa. O cuidar-educar, quando pensado de maneira separada, fragmenta toda a proposta educacional, uma vez que perde o sentido, nega a função da Educação Infantil como proposta de desenvolvimento integral da criança. Os cuidados nas unidades educativas vão além das questões de higiene, do atendimento das necessidades físicas das crianças, haja vista que compreendem a criação de ambientes que lhes assegurem segurança física, psicológica, oportunizem a exploração e construção de significados pessoais, que se atente com a maneira pela qual as crianças estão se percebendo como sujeitos (BARBOSA, 2010).

O atendimento às crianças pequenas no Brasil, em instituições formais de educação é marcado por práticas e modelos assistencialistas ou de preparação para o Ensino Fundamental, a primeira perspectiva baseada no cuidado mantendo uma relação mais estreita com a creche, e o segundo com um viés mais de educação desenvolvido na pré-escola. Com o avanço das pesquisas no campo da Educação Infantil e a construção de políticas públicas que defendem o direito da criança de vivenciar a infância nas unidades educacionais, o cuidado-educação passou ser compreendido como uma proposta e um convite a se vivenciar no cotidiano de maneira integrada, conforme expressa o Art. 8º inciso I das DCNEI (BRASIL, 2009) “I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

Entendemos que a defesa da proposta de integração entre o cuidar-educar ainda faz parte apenas dos muitos discursos sobre o atendimento às crianças pequenas em instituições formais de educação, precisando se efetivar nas práticas pedagógicas do cotidiano das unidades educativas. Como bem destaca Azevedo (2013, p. 102), a separação entre o cuidado- educação nas unidades de educação infantil ainda é um problema a ser superado, “[...] pois falar que, na Educação Infantil, é “necessário integrar cuidado e educação” é frase desgastada e que, até hoje, só mascarou tal problema, só alcançando o discurso e não a prática docente”. Como podemos observar, o processo de cuidado-educação nem sempre tem se efetivado como preconizam os documentos e os estudos da área. Sobre esse aspecto, entendemos que o papel do professor e sua formação são fundamentais para que essa proposta se efetive nas unidades educacionais. Ademais, entendemos que as concepções desse profissional sobre criança e sua educação são fatores importantes que podem contribuir para práticas pedagógicas mais sensíveis à compreensão da indissociabilidade entre o cuidar- educar, bem como das demais especificidades que dizem respeito à identidade da Educação Infantil.

Registre-se que, como Sousa (2019), entendemos que uma educação baseada na relação teoria-prática preza pela interdependência entre o cuidar e o educar, em que essas duas ações acontecem de forma concomitante, de maneira dialogada nas mais diversas atividades realizadas pelas crianças nas unidades educativas.

Essa concepção é fundamental para a dinâmica das mediações dos/as professores/as, da sala de referência, isto é, para o próprio funcionamento das instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade. Com relação às salas de referência, estas não se configuram ou não deve se configurar como uma sala de aula no sentido convencional, mas como um espaço diferenciado, um amplo ambiente onde as crianças têm acesso a diferentes materiais, que possam vivenciar diferentes experiências com os seus pares e com os adultos.

Sobre esse aspecto, concordamos com Horn (2017) ao entender que a sala de aula na Educação Infantil não se constitui como um espaço organizado para que “aulas” aconteçam, mas sim como espaço de referência no qual experiências educativas possam ser vividas pelo coletivo de crianças.

Nesse contexto, o planejamento da proposta pedagógica faz toda a diferença na qualidade do atendimento às crianças pequenas nas unidades educativas e, assim, precisam garantir às crianças a construção de experiências exitosas ao seu desenvolvimento como

também assegurar os seus direitos de proteção. Sobre esse aspecto, defendem as DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 8º) que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Nesse contexto, é primordial a sensibilidade do/a professor/a para com as singularidades das crianças, de modo a pensar e organizar as propostas pedagógicas tendo as crianças e suas experiências como centrais, como também considerar os seus modos de vida, os seus saberes, as cantigas, músicas e histórias que fazem parte de suas vivências social e familiar.

De acordo com o Art. 5º das DCNEI (BRASIL, 2009), a Educação Infantil é, como está estabelecida na LDBEN 9394/96, a etapa inicial do sistema de ensino brasileiro, tendo características específicas que devem ser consideradas e respeitadas na formulação de políticas e nas práticas realizadas em instituições formais deste nível educacional:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, art. 5º)

Em face a esse aspecto, observamos que houve significativos avanços na Educação Infantil do ponto de vista do que está posto no marco legal relativo a esta etapa da Educação Básica, que, em alguma medida, tem repercutido na implementação de políticas públicas baseadas nas legislações até aqui apresentadas. Outro aspecto também a ser considerado diz respeito à ampliação das pesquisas e estudos na área da Educação Infantil, fruto desses avanços legais, sendo, ao mesmo tempo, impulsionadoras da percepção e construção de normativas.

Conforme assevera Barbosa (2006), a Constituição Federal de 1988 representou um avanço ao considerar as crianças e jovens como sujeitos de direitos, como também a LDBEN de 1996, que considerou a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, instituindo autonomia, especificidade e identidade próprias à educação das crianças na primeira infância, sendo esses passos considerados importante para a autora, no sentido de atender às novas

demandas e dinâmicas sociais e culturais relacionadas à sociedade, às famílias e à educação de suas crianças.

Com efeito, importa destacar que, mesmo reconhecendo os avanços da Educação Infantil no Brasil, entendemos que ainda há muitos desafios para a sua efetivação como formação humana e emancipadora, com proposta pedagógica ou curricular que tenha as crianças e suas experiências como centro do processo educacional e que efetive em seu cotidiano o cuidar-educar de maneira integrada.

A história do atendimento à criança fora de seu contexto familiar está atrelada à urbanização dos grandes centros urbanos, aos movimentos sociais feministas e se constituiu, inicialmente, como direito das mães que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar os seus filhos. É apenas nos fins dos anos de 1980 que a Educação Infantil passou a ser direito de todas as crianças (OLIVEIRA, 2010). A conquista do direito à educação propiciou maior visibilidade à criança como sujeito de direitos, conseqüentemente se ampliou os debates, as pesquisas, as políticas públicas, bem como as discussões sobre o currículo na primeira etapa da Educação Básica.

Convém assinalar que o direito à educação é um divisor de águas no atendimento à criança pequena e, a partir desse reconhecimento, um dos desafios é construir uma proposta curricular que reconheça esse novo lugar da criança, buscando efetivar uma educação de qualidade no cotidiano das instituições, uma qualidade com base em critérios estabelecidos por coletivos e compreendidos de forma dinâmica. Conforme expressa Oliveira (2010, p. 48), “padrões de qualidade não são, entretanto, intrínsecos, fixos e predeterminados, mas historicamente específicos e negociáveis no sentido de garantir os direitos e o bem-estar das crianças”.

Nessa perspectiva, na Educação Infantil, é preciso entender que este é um processo histórico, que envolve negociações e disputas, partilhas, continuidades, movimento, é um processo interacional, como também é essencial considerar as especificidades das crianças, seus interesses, desejos, brincadeiras. Sobre esse aspecto, Barbosa (2006, p. 25) assinala que:

[...] a educação infantil é constituída de relações educativas entre criança-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Acerca do excerto acima, registre-se que nosso entendimento converge com o de Barbosa (2006) e, pensando nas propostas pedagógicas, consideramos que na Educação Infantil, as intencionalidades pedagógicas precisam ter o fim de atender às necessidades das crianças e ampliar as suas aprendizagens, contribuindo para a compreensão da realidade social da qual a criança faz parte propiciando-a proposições que contribuam para a construção de sua identidade. Nesse contexto, insere-se a Educação Infantil como direito da criança, não como um ser abstrato, idealizado, mas sim uma pessoa real, com especificidades e culturas que lhes são particulares.

Observamos que em cada momento histórico e em cada modelo de sociedade se modificam as concepções de criança e de infância, transformando-se também os modelos de atendimento e metodologias que atendem as crianças, como aborda Barbosa (2006, p.76): “A cada etapa da infância, a cada tipo de compreensão sobre esta, corresponde um tipo de instituição e uma pedagogia para o seu atendimento”.

A Educação Infantil, na perspectiva do direito, defende uma nova proposta de atendimento às crianças agora como espaços de cuidado-educação, como espaço de relações, e é sobre o lugar e a relação das crianças, seus direitos e a concepção de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC-EI que iremos discutir em seguida.

3.3 Crianças, direitos e concepção de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC da Educação Infantil: considerações e relações

A BNCC-EI (BRASIL, 2018) reafirma a concepção de criança como sujeito de direitos, citando de maneira direta a concepção presente nas DCNEI (BRASIL, 2009), como também pontua, em outros momentos a criança no plural, sinalizando para a ideia da existência de crianças diversas, reconhecendo-as como seres capazes e potentes, como participantes ativas em seus processos de aprendizagem.

No que tange à Educação Infantil, a BNCC-EI (2018) defende que as crianças têm direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser assegurados por meio de condições para que elas aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e se sentirem provocadas e encorajadas a resolvê-los, contribuindo para que possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), a criança é compreendida como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações 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 a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º).

O debate sobre as crianças brasileiras nos remete à provocação de saber quem são as crianças que vivem em diferentes contextos do território nacional, nos grandes centros urbanos, nas favelas, em áreas de risco, nos territórios rurais, as crianças indígenas. Como Silva e Pasuch (2010), usamos o termo crianças no plural, porque são diversas as crianças brasileiras. Nesse sentido, não existe uma criança natural ou universal, mas muitas crianças (DAHLBERG et al. 2019). As crianças são diversas porque vivem experiências múltiplas e vivem em contextos territoriais com uma grande diversidade de fauna, flora, sociais, econômicas, enfim são crianças plurais e sujeitos de direitos em qualquer contexto que vivam.

Os direitos são conquistas de uma sociedade. No caso brasileiro, são resultado de muitas lutas e negociações, sendo um campo de intensas disputas entre a sociedade e o Estado, disputas que estão sempre em movimento. No campo da sociedade, essas lutas e disputas também se dão, visto que integramos uma sociedade extremamente desigual, em que poucos detêm não apenas os meios de produção, mas, como consequência, têm acesso histórico e pleno a bens e serviços que deveriam estar ao alcance de toda a sociedade.

Nesse sentido, as conquistas obtidas em um contexto de desigualdades como o nosso, uma vez alcançadas, não significam garantia em todas as realidades. Assim, defender o direito à educação das crianças na primeira infância em espaços escolares é essencial e deve ser uma realidade para todas as crianças do território nacional. Porém, não qualquer educação, mas aquela comprometida com as crianças, seus pertencimentos culturais, com a sua aprendizagem e com o seu desenvolvimento integral.

Com relação ao conceito de direito, compreendemos como um termo referente às normas, ao conjunto de princípios reivindicados socialmente e implementados pelo Estado. Sobre esse aspecto, ouçamos Bobbio (2004, p. 74) ao assinalar que:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Na BNCC-EI (BRASIL, 2018), os direitos estão relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, são compreendidos como as diferentes maneiras que as crianças podem aprender e se desenvolver de maneira ativa, a aprendizagem é compreendida como um processo relacional e de construção de vivências que elas têm direito a experimentar na escola da infância.

Desse modo, o documento estabelece seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar. Esses direitos estão vinculados aos conceitos de criança e de currículo definidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009), uma vez que a criança é compreendida como ser que age, que pensa, como ser potente e de direitos, no que tange ao currículo da Educação Infantil as DCNEI (BRASIL, 2009) e também a BNCC-EI (2018) o define como um conjunto de práticas que relacionam os saberes e experiências das crianças ao conhecimento sistematizado visando o seu desenvolvimento pleno, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são ações que pedagogicamente atendem as especificidades das crianças e podem contribuir para a construção de propostas curriculares mais democráticas, que tem como centro a criança, os seus saberes e experiências.

Sobre as potencialidades dos direitos nas unidades de Educação Infantil, Barbosa e Fernandes (2020, p. 120), destacam que:

Esses seis verbos, com sua potência de ação política, são capazes de gerar as experiências necessárias para a constituição de currículos democráticos para a pequena infância. Do ponto de vista pedagógico, esses verbos indicam metodologias sensíveis aos bebês e às crianças pequenas e estabelecem um encaminhamento para práticas educativas centradas na constituição participativa de grupo e de vida comum.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão articulados, no documento, aos campos de experiências, que devem ser vivenciados no cotidiano das crianças em creches e pré-escolas por meio de atividades ou propostas no dia a dia das crianças, como o vestir-se, o alimentar-se. Outrossim, na identificação dos seus objetos, nas escolhas realizadas no cotidiano das instituições educacionais. Para Oliveira (2018), esses direitos podem se constituir mediadores de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, as reflexões em torno das propostas pedagógicas nas unidades de Educação Infantil apontam para a necessidade de adequar as nossas concepções, o nosso olhar, os nossos ouvidos para as especificidades das crianças, para os seus interesses. É por meio das vivências cotidianas, dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que essa escuta e

percepções podem se tornar profícuas e realidade nas quais as crianças constroem noções de afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade (OLIVEIRA, 2018).

A materialização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas escolas da infância oportunizam às crianças a sua efetivação como sujeito ativo e de direitos e são condição para a própria vivência dos campos de experiência. Desse modo, é importante criar situações em que as crianças possam conviver com os seus pares e com os adultos de maneira a compartilhar situações, brinquedos, maneiras de brincar e modos de convivência em que situações de conflitos e de reconhecimento do outro sejam vivenciadas, pensando esse outro também como sujeito de direitos. Importa destacar que a creche e a pré-escola devem criar, assim, espaços e tempos para a vivência cotidiana dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O *brincar* deve ser vivenciado cotidianamente, de diversas maneiras, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, ampliando experiências e saberes.

O *expressar* é outro direito estabelecido pela BNCC-EI, para que as crianças tenham oportunidades de manifestar suas emoções, percepções, desejos, opiniões e posições.

O direito de *participar*, por seu turno, configura-se como passível de se fazer presente em situações diversas, no sentido de que as crianças participem ativamente dos seus processos de aprendizagem, dos processos que envolvem a instituição, dos planejamentos da sua gestão, nas propostas dos projetos pedagógicos, tendo oportunidade de *explorar* os espaços, os movimentos, de rasgar, de cortar, de sentir os diferentes cheiros, sons, formas e texturas.

O *conhecer-se* contribui para a construção de uma elevada autoestima, para uma visão positiva de si mesmo e de seus grupos de pertencimento como direito da criança, para que esta, nas unidades educativas, possa construir sua identidade pessoal e cultural, nas brincadeiras, nas interações, e para que, no fazer das instituições educativas, tenha possibilidades de se afirmar como sujeito de direitos.

Por fim, o direito de *conviver* configura-se como oportunidades, que devem ser criadas pela instituição de educação, em que as crianças possam conviver com os seus pares e com os adultos de maneira a compartilhar situações e brinquedos e vivenciar situações de conflitos e de reconhecimento do outro, por exemplo.

As considerações realizadas até aqui nos levam à compreensão de que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC-EI estão pautados numa compreensão de criança como sujeito de direitos, o que ratifica consensos presentes em documentos legais e em acúmulos conceituais da área da Educação Infantil.

Assim, como documento mandatório e curricular, ele dá continuidade, em muitos sentidos, ao que já está posto, por exemplo, nas DCNEI, avançando na configuração de quais sejam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são a base fundamental para a organização curricular em campos de experiência. Destes, são pensados os objetivos de aprendizagem, conforme cada faixa etária e cada referido campo. Como nas DCNEI, a Base defende um arranjo curricular centrado nas experiências da criança. Segundo Barbosa (2018), estes são aspectos importantes para esta etapa da Educação Básica. “Acho que mantivemos algumas conquistas: os direitos das crianças e os campos de experiência como organização curricular” (BARBOSA, 2018, p. 12).

Assim, a BNCC-EI (BRASIL, 2017, p. 37) destaca que, considerando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, os direitos de aprendizagem buscam assegurar, “[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam participar ativamente em ambientes que as provoquem a vivenciar desafios e a resolvê-los construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. Como podemos perceber, esses direitos dizem respeito a muito mais do que direitos de aprendizagem, em si, mas tratam de condições para realizar aprendizagens e ter acesso a situações e relações que contribuam para a construção da própria visão de mundo e das relações que são estabelecidas nele, pelas crianças.

Nessa direção, vale lembrar que a aprovação da Convenção dos Direitos das Crianças, em 1989, foi um importante marco na construção do entendimento de que as crianças têm direitos e esses devem ser assegurados, sugerindo um forte indicador do reconhecimento da infância e de suas particularidades e demonstrando o esforço no sentido de uma maior visibilidade das crianças e da infância como categoria social com suas especificidades.

No entanto, apesar das pesquisas e das políticas em defesa dos direitos das crianças, as conquistas com a sua definição explícita por parte da Convenção ainda são insuficientes para garantir às crianças a vivência dos seus direitos básicos, como o de proteção, provisão e o de participação, este último o mais frágil de ser verificado nos mais diferentes contextos, seja familiar, social ou educacional.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997) a sociedade contemporânea vivencia intensos paradoxos relacionados às crianças e suas infâncias. No âmbito da educação, podemos citar vários deles, como a pouca ou nenhuma participação das crianças nas escolhas que envolvem as suas vivências nas unidades educativas e a organização dos tempos e das rotinas nas instituições feitos apenas na perspectiva dos adultos, conforme ressaltam os estudiosos.

Para os autores supramencionados, apenas os direitos de provisão (alimentação, moradia, condições de saúde, educação) e de proteção (construção de sua identidade, o sentimento de pertencimento, de ter um nome, de cuidar para que não sofra discriminações e violência dos adultos ou de qualquer outra ordem) têm relativos avanços. Já o direito de participação é o mais frágil quando se pensa na sua efetiva presença nos espaços escolares e não escolares.

Por essa razão, as instituições de Educação Infantil, a sociedade e as famílias têm um dos maiores desafios a ser superados que é o de reconhecimento das crianças como atores sociais potentes no dia a dia, contribuindo para superar esses paradoxos que muito são discutidos pelos estudiosos, apresentados pelas pesquisas, mas nem sempre percebidos pelo conjunto da sociedade (SARMENTO; PINTO, 1997).

Na próxima seção, discutimos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na relação com o que tem sido consenso do ponto de vista do currículo da e na Educação Infantil, chamando a atenção para o Art. 9º das DCNEI, uma vez que esse documento não apenas é “a base da Base”, mas de verificar no referido artigo, especialmente em seus incisos, práticas que podem contribuir para a efetivação dos direitos das crianças.

3.4 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a concepção curricular da e na Educação Infantil e possibilidades de avanços na garantia de direitos

*Há escolas que são gaiolas
e Há escolas que são
asas.
Rubem Alves.*

A creche e pré-escola são espaços formais de educação que têm como princípios básicos o cuidar e o educar como ações indissociáveis. As crianças que frequentam esses ambientes precisam ser acolhidas em instituições que contribuam para o seu desenvolvimento integral. A preocupação ou as intencionalidades para que as crianças tenham esse direito básico assegurado é uma constante que deve fazer parte da realidade dessas unidades educacionais e dos seus profissionais. Essas percepções perpassam também pela proposta curricular, que é central para o desenvolvimento de ações pedagógicas realizadas por professores e demais profissionais que trabalham nas escolas.

O currículo da Educação Infantil é mais do que um documento, pois envolve discursos, vivências, saberes e experiências construídas no cotidiano das crianças nas unidades educacionais. É importante pensar sobre este documento refletindo sobre os seus significados

e principalmente se questionando a quem iremos afetar com suas implicações, uma vez que o currículo envolve relações de poder, seleção de saberes e práticas, atravessa contextos e forma diferentes pessoas.

Urge asseverar que o currículo escolar também precisa considerar a pouca ou ainda insuficiente estrutura física das instituições, as precárias condições de trabalho dos professores, a excessiva carga horária de trabalho, a grande quantidade de crianças em uma mesma sala, os conflitos existentes entre as propostas pedagógicas e a própria compreensão sobre os objetivos da educação das crianças de 0 a 5 anos. Esses aspectos causam constantes preocupações no que tange à qualidade e equidade nessa etapa da educação brasileira. Compreendemos que essas condições, quando se convertem em fragilidades, impactam nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nos seus direitos e na própria realização curricular dentro dos parâmetros defendidos pela área da Educação Infantil e legislados em vários marcos regulatórios.

Para Kramer (2002), o currículo precisa explicitar os seus valores e concepções sobre infância, ser humano, Educação Infantil, função da instituição em relação à criança, como também precisa considerar os recursos humanos, materiais e financeiros, destacando-se a formação dos profissionais. Nesse sentido, é preciso construir um documento curricular que dê voz e vez às crianças, que acolha a sua cultura, os seus saberes para que elas encontrem sentido no que fazem.

O currículo precisa, ainda, explicitar a função social, política e pedagógica da Educação Infantil para que venha a consolidar o direito de todas as crianças a uma educação pública e laica que preza por uma formação cidadã, precisa ter como norte o cuidar-educar de maneira integrada, em que as atividades propostas considerem as especificidades das crianças, os seus contextos sociais e as reconheça como sujeito de direitos.

Do ponto de vista documental, o currículo da Educação Infantil, como de outras etapas, níveis e modalidades da Educação, está intrinsecamente relacionado às questões de poder, dado o seu caráter ideológico e hegemônico, não sendo um documento neutro ou desinteressado. Os fatores econômicos, sociais e históricos são os seus alicerces de construção. Sendo assim, os aspectos, os fatos de determinado momento histórico, de uma dada sociedade e de um dado momento econômico influenciam a construção dos currículos, sendo este documento que tem caráter flexível e dinâmico.

Os discursos sobre currículo ressaltam a sua organização como uma construção social e histórica. Desde os seus primórdios, o currículo apresenta o sentido de organização prévia

de experiências, situações de aprendizagem realizadas por docentes e redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. O documento é um artefato passível a transformações e fluxo, de modo que sua elaboração é um processo social e por isso é atravessado por aspectos, influências e modelos sociais e históricos. Assim, em cada momento da história há uma maneira de pensar o currículo, sendo ele, como bem defende Silva (2014), uma questão de identidade de um grupo e uma época e das tensões presentes nos contextos em que ele é produzido.

Como os sentidos do currículo reconfiguram-se conforme diferentes momentos da história, de acordo com cada contexto social, é importante se apropriar dessa dinâmica para se construir significados e concepções orgânicas à concepção de instituição de Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e os desdobramentos que devem ser considerados nas práticas curriculares realizadas com elas.

Segundo Amorim (2011, p. 126), “[...] pensar e organizar o currículo da Educação Infantil mais do que uma exigência legal, é uma questão de garantir o direito das crianças a terem acesso a experiências de conhecimento e de desenvolvimento que proporcionem a elas desenvolverem-se de forma plena e integral”. Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil, ao organizar as experiências e os conhecimentos das crianças junto aos estabelecidos historicamente pela humanidade, deve estar intimamente imbricado com os diferentes modos de ser e pertencer das crianças, bem como com os modos como elas aprendem, e com os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa mesma direção, o currículo é definido segundo as DCNEI (2009, Art. 3º) como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Assim, as intencionalidades do fazer pedagógico devem ter relação com as crianças, para que estas vivenciem no contexto escolar experiências que articulem seus próprios saberes aos conhecimentos estabelecidos pela humanidade. Segundo Freire (2005), a educação como direito de todos, como prática do diálogo e de emancipação humana está comprometida com a libertação, com o cuidado, com o outro, não se baseando na concepção de crianças como folhas em branco, a quem o mundo, ou a escola, “enche” de conhecimentos, mas que

irremediavelmente se compromete com a problematização dos homens, das crianças, em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005).

A partir dessa compreensão, entendemos que a BNCC-EI, ao estabelecer que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão articulados aos campos de experiências - seu arranjo curricular por excelência, que são maneiras, ações que, se vivenciadas no cotidiano de creches e pré-escolas, podem materializar proposições importantes garantindo às crianças um processo de desenvolvimento e aprendizagens - possibilita um caminho orgânico para que a intencionalidade a ser considerada nas práticas pedagógicas sejam realizadas.

Acerca dessas considerações, convém problematizar o que entendemos por experiência. Muitas questões sinalizam em nossa mente, tempo, continuidade, vivência, trabalho, realização de atividades, ação, dentre outras. A experiência é uma construção que nos permite apropriação de uma determinada ação. Estamos sempre presenciando em nosso meio social, de trabalho, ou ainda familiar, as pessoas falarem que têm experiência, ou não têm, em determinada área, como forma de dizer que elas têm ou não têm muita propriedade sobre alguma coisa.

Se pensarmos em tempo, concordamos com Larrosa Bondía (2002) ao afirmar que a experiência está cada vez mais rara em nossa sociedade pela velocidade dos acontecimentos, como também não temos tempo para permanecer na leitura de um bom livro por muito tempo, não é possível explorá-lo, apreciá-lo, deixar que nos toque, permitir que as coisas nos atrevessem e deixem suas marcas, pois a experiência é uma construção que requer tempo. Segundo Larrosa Bondía (2002), experiência é algo que internalizamos com sentido, de maneira reflexiva. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002.p. 21).

O excesso de informação e a velocidade dos acontecimentos não permitem que a memória consolide as informações que recebe, impedindo assim a construção da experiência. Segundo o autor, a experiência é uma construção profunda que requer vivências, conexão significativa entre os acontecimentos para que estes nos toquem e deixem suas marcas em nossa memória. São vivências prolongadas e com continuidade. Sobre isso, vejamos o que assinala Larrosa Bondía (2002, p. 24)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos

detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

As experiências das crianças são a base para a construção de práticas pedagógicas que façam sentido para elas. Dessa forma, é importante contemplar e favorecer, em nossos planejamentos, projetos e no cotidiano escolar, a criança como centro da intencionalidade pedagógica, no sentido de materializá-la como sujeito de direitos. No entanto, reconhecemos que a construção de experiências requer tempo, vivências e muitas vezes esses aspectos são desconsiderados pela escola, visto o calendário, as rotinas e as propostas estabelecidos pelas instituições educacionais. Estes fatores muito nos preocupam, pois o que são considerados são os interesses dos adultos e pouco se considera as necessidades das crianças.

Na relação entre direitos, currículo organizado em campos de experiência e possibilidades de materialização desta articulação nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, entendemos que estas devem ter íntima relação com as crianças, docentes, demais profissionais, comunidade escolar e a própria definição de currículo presente nas DCNEI (BRASIL, 2009) e reafirmada na BNCC-EI (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, buscamos realizar um diálogo entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento com o artigo 9º das DCNEI, uma vez que este artigo, além de definir a brincadeira e as interações como eixos estruturantes da prática pedagógica, busca garantir às crianças a construção de experiências, o que nos leva a afirmar que, de certa forma, o arranjo curricular por campo de experiências, posto na BNCC-EI, já estava anunciado no referido artigo, apontando um conjunto de práticas que garantem a materialização de direitos das crianças, já nas DCNEI.

Ademais, é possível verificar a íntima relação entre o que está posto no artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) e os campos de experiências: corpo, gestos e movimentos; o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) contém 12 incisos que podem se constituir em importantes oportunidades de vivências para as crianças no sentido da materialização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Eles dizem respeito a experiências que devem ser possibilitadas na Educação Infantil, na direção de que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que

possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2009, art. 9º, Inciso I).

A educação das crianças na primeira infância é como um grande espaço que engloba um conjunto de possibilidades, que com concepção, intencionalidade, formação docente e condições materiais pode oportunizar situações nas quais as crianças podem materializar direitos, afirmar suas identidades e ampliar seus conhecimentos. No entanto, há muitos desafios no trabalho com as crianças, como o grande número de criança em um mesmo espaço, a falta de recursos humanos e pedagógicos, carga horária de trabalho excessiva, dentre outros aspetos. Criar as possibilidades que garantam essas experiências também pode se constituir como uma importante provocação, pois trabalhar com crianças é uma instigação cotidiana à reivindicação da garantia de direitos já assegurados do ponto de vista legal.

Segundo Barbosa e Hermida (2013) a falta de recursos, de espaços, de valorização do movimento, da ludicidade, da corporeidade têm feito com que os professores tenham dado prioridade as atividades em papel, distanciando-se do que preconizam os documentos e estudos da área.

De acordo com o currículo da Educação Infantil, as práticas pedagógicas precisam criar possibilidades de as crianças vivenciarem direitos por meio de situações concretas que envolvam seu contato direto com as coisas e com as pessoas, sendo um processo de interação, contínuo e dinâmico, que se constrói de maneira intencional, oportunizando a construção de sua autonomia e do direito a voz numa relação dialógica.

Nesse contexto, o inciso II trata das crianças e da vivência de uma educação que valoriza as diferentes linguagens, ressaltando a importância de as crianças dominarem os vários gêneros e formas de expressão, essas orientações oportunizam as crianças a se constituírem como sujeitos sociais e de direitos, com autonomia e desenvoltura para tomar iniciativa no cotidiano da escola infantil como nos diferentes contextos, social e familiar.

O inciso III das DCNEI defende que as práticas pedagógicas propiciem as crianças a vivências com a leitura e contação de histórias, pois estas são ricas possibilidades que as aproximam com a estrutura formal da linguagem escrita, como também as familiariza com a linguagem oral.

Nesse contexto, as vivências com o brincar, o participar, explorar, o conviver, o conhecer-se e o expressar são situações de aprendizagem significativas, pois despertam o interesse das crianças, empregando sentido a aprendizagem, mas principalmente se constituem

como práticas pedagógicas emancipatórias, baseadas no diálogo, na problematização da realidade, que devem ser compromissos éticos e políticos do professor (FREIRE, 2005).

O inciso IV trata dos conhecimentos que claramente dialogam com o campo de experiência Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. A ênfase aqui diz respeito à construção de noções que façam relação com o campo de experiência citado. Conforme o referido inciso, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais”. Para Oliveira (2018, p. 89),

As vivências cotidianas — construir um castelo como cenário de um faz de conta, procurar um tatu-bola no jardim, cuidar de plantas e de animais, colecionar objetos —, além de fortalecer sua autonomia, podem ser ricas oportunidades para a construção de raciocínios lógicos, noções de tempo e espaço, classificações, seriações; para a percepção de mudanças e transformações nos objetos e materiais observados ou manuseados; e para o desenvolvimento da imaginação.

Assim, compreendemos que o contato direto com os objetos, com as pessoas e com o mundo são situações propulsoras de aprendizagens significativas às crianças e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento podem se constituir como uma condição que faz a mediação entre vivências e a construção de experiências pelas crianças.

No inciso V, o direito de participar está claramente indicado pela afirmação de que é necessário oportunizar experiências que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”.

O inciso VI ressalta as situações de aprendizagem na escola infantil como ambiente que contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança na direção do autocuidado e do bem-estar. Autonomia para cuidar de si e da sua saúde.

Na Educação Infantil, o momento da alimentação, da troca de roupa, do soninho, do banho, no parquinho, na areia, nos espaços externos à sala de aula, ou no interior desta, são momentos de vivências de aprendizagem, são momentos de questionar, dialogar, de escuta das crianças, são situações importantes do dia a dia das crianças nas unidades educativas em que

o cuidado e educação são práticas indissociáveis e podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia da criança. Conforme defende Horn (2017, p. 24), “É o fazer pedagógico que permitirá à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e potencialidades”.

Assim, entendemos que as intencionalidades pedagógicas envolvem práticas de compromisso com o outro, com a aprendizagem e avanço das crianças, com proposições de reconhecimento de suas potencialidades de agir, de participar e criar. Envolve, portanto, acolher as crianças nos momentos que se sentirem inseguras e ajudá-las a superar os desafios incentivando-as a participar e a se sentirem acolhidas no ambiente da escola infantil.

No inciso VII, está evidenciada a construção de situações que propiciem vivências éticas e estéticas, considerando a construção da identidade em diálogo com o conhecimento da diversidade.

As vivências envolvendo o conviver, brincar, participar e o expressar ampliam a sensibilidade das crianças e a reconhecem como sujeitos ativos e de direitos, contribuindo para a construção de experiências significativas a respeito do mundo em que vivem, para que reconheçam a diversidade que envolve a nossa sociedade. Nessa perspectiva, é importante que as atividades educativas do cotidiano das unidades educativas envolvam as crianças em práticas reais de reconhecimento das diferenças, em que as crianças possam protagonizar vivências próximas à sua realidade, bem como outras, oportunizando-as situações em que experimentem ativamente oportunidades diversas de participação e de conhecimento do outro, reconhecendo os seus saberes e culturas, bem como saberes e culturas do outro.

Convém registrar que, no inciso VIII, experiências relacionadas à exploração, à curiosidade da criança, como também o seu conhecimento acerca da sociedade e da natureza são evidenciadas: “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”.

A vivência das experiências, a mediação do/a professor/a implica em um importante diferencial na aprendizagem das crianças. O inciso anteriormente destacado orienta que as práticas pedagógicas oportunizem espaço, lugar para se construir uma aprendizagem em que as crianças têm contato direto com as coisas, se sintam aguçadas a conhecer, não apenas como receptor das orientações do/a professor/a, mas que tenha lugar para agir, pensar, participar na construção de experiências significativas à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Oliveira (2012) defende que a qualidade do tempo vivido pelas crianças nas unidades educativas se relaciona com a concepção de Educação Infantil que sua equipe pedagógica possui, concepção esta evidenciada na relação entre o ambiente da instituição e o seu projeto pedagógico. Desse modo, os recursos naturais, o ambiente externo

da sala de aula são lugares aguçadores da curiosidade, do interesse e caminhos importantes para a aprendizagem das crianças.

No inciso IX, a relação com as múltiplas linguagens e diversidade de expressões artísticas é a tônica, no sentido que as experiências “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2009, art. 9º). Assim, as vivências com a musicalização, com a leitura e contação de histórias, releituras de obras, fotografias e poesia, por exemplo, devem estar presentes nas práticas pedagógicas realizadas com as crianças.

As situações de aprendizagem que envolvem arte são vivências com intensa presença dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com muita riqueza de expressões, de partilha, de convívio do prazer em aprender, de conviver com a diversidade, propiciando, assim, um diálogo bastante fortalecido nesses momentos de ricas manifestações artísticas no contexto da escola infantil. Nesse sentido, a ludicidade é uma característica importante da interação das crianças com a cultura. A presença da arte nas unidades educativas oportuniza às crianças o direito de vivenciar a infância.

Segundo Pontes (2014), os professores enfatizam que o lúdico, representado pelos brinquedos e brincadeiras, surge como maneira de mediação do acesso das crianças às linguagens artísticas.

No inciso X, há a preocupação da interação das crianças com o meio ambiente, com os recursos naturais. Esta preocupação deve fazer parte da educação desde a primeira infância como maneira de cuidarmos do nosso planeta. Conforme o inciso X, é preciso que as experiências na educação infantil “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”.

O inciso X trata, portanto, do compromisso político da educação infantil com o nosso planeta Terra. Para Oliveira (2018, p. 50) “[...] a sustentabilidade e o não desperdício dos recursos naturais são constituídos como valor para as crianças por meio de hábitos que se aprendem desde cedo”. A riqueza da educação como formação humana está nas implicações que esta educação deixa em nós para toda a nossa vida.

Neste sentido, através das propostas pedagógicas podemos desenvolver ricas experiências de estudo e cuidado com a natureza. São oportunidades para que as crianças vivenciem no cotidiano experiências de cuidado e proteção da natureza e a conheçam com

toda sua biodiversidade, aprendendo desde cedo o papel que todos nós temos na preservação das plantas, dos animais, do mundo em que vivemos (OLIVEIRA, 2018).

O inciso XI trata da garantia de experiências que “propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras”. A cultura brasileira é diversa e tem sido terreno fértil para práticas pedagógicas na educação das crianças na primeira infância, os direitos de brincar, participar, conviver, conhecer-se e explorar, quando convertidos em ações, são maneiras significativas de aprendizagem.

Nesse contexto, o conhecimento das culturas dos povos tradicionais do Brasil se constitui como ponto de referência, visto a grande diversidade de culturas existente em nosso país. Nessa direção, assinalam Tiriba e Flores (2016, p. 174, ao enfatizarem que:

[...] explicitar os saberes desses povos como referências centrais – mas não exclusivas – de um projeto de educação do povo brasileiro, significa conferir legitimidade a esses saberes e, em decorrência, afirmar e fazer a defesa do direito político aos seus modos próprios de vida.

Nesse sentido, precisamos de um compromisso desde a educação infantil que reconheça e valorize, cada vez mais, as culturas tradicionais do povo brasileiro, e esse compromisso deve começar desde a primeira etapa da educação básica.

O inciso XII, por sua vez, aponta para a relação das crianças no ambiente da tecnologia. O inciso ressalta que a educação infantil oportunize às crianças experiências que: “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos”. Os recursos tecnológicos podem se constituir como importantes modos das crianças aprenderem por meio dos direitos de brincar, participar e explorar, de maneira ativa, que os recursos sejam manipulados desde a infância.

Sobre esse contexto, Oliveira (2018) ressalta que “[...] é importante que a instituição educativa pense sua política de uso desses equipamentos com as crianças, evitando que eles sejam manipulados apenas pelos adultos” (OLIVEIRA, 2018, p. 54).

A articulação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, presentes de maneira explícita e como condição para a organização curricular na BNCC-EI (BRASIL, 2018), e o Art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) representa também a consolidação da identidade da Educação Infantil, uma vez há orientações comuns e consensos de concepção ao se pensar a educação infantil das crianças, na relação com seus direitos, o currículo e a sua materialização. No que tange às disputas existentes durante o processo de construção da BNCC-EI, Barbosa e Fernandes (2020, p. 119) destacam que: “na educação infantil, a lealdade estava direcionada as definições dos documentos legais, especialmente as DCNEI, e às crianças.”

Assim, a identidade da Educação Infantil, os conceitos acerca da criança, do currículo, os direitos e interesses das crianças são aspectos importantes que prevaleceram e estão presentes no documento, possibilitando a construção de práticas pedagógicas que rompem com os modelos de escolarização ou assistencialistas do currículo. No entanto, o rompimento real dessas bases que fundamentaram e ainda fundamentam as práticas na Educação Infantil deve ser um compromisso de todos nós.

Além disso, é importante reconhecer que tanto as DCNEI como a BNCC-EI, além de instituírem e preservarem muito do acúmulo das concepções e dos entendimentos na área, dando identidade à Educação Infantil, de um modo geral, problematizam o tema da diversidade em seus textos, mesmo que seja ainda de forma insuficiente.

No caso das DCNEI, o artigo 8º., Parágrafo terceiro, por exemplo, expressa claramente o que as práticas pedagógicas devem considerar quando realizadas junto às crianças filhas das populações camponesas. Outrossim, em seu Parágrafo 2º, apontam a possibilidade de os povos indígenas escolherem os modos de educação de suas crianças e, quando optarem pela Educação Infantil, devem ter respeitadas suas especificidades epistemológicas e identitárias, por exemplo. A BNCC-EI, por sua vez, como veremos no capítulo IV, também acolhe o tema da diversidade, sob a perspectiva da pluralidade e de outras nomeações que abarcam ou apontam para um olhar sobre a diversidade.

Na seção seguinte, apresentamos discussão sobre a diversidade como direito e na perspectiva da Educação Infantil do Campo. Isso se justifica porque, embora a temática da Educação Infantil do Campo não seja central em nossa pesquisa, ela está presente, visto que foi realizada junto a docentes que atuam numa escola localizada no campo, sendo, pois, esse fator um elemento a se considerar em nossas problematizações e análises.

3.5 Direito à diversidade na relação com a Educação Infantil do Campo

Nessa seção, apresentamos discussão/reflexão sobre o direito à diversidade tecendo uma discussão com a modalidade da Educação Infantil do Campo. De acordo com Silva e Pasuch (2010, p. 1) “A educação infantil do campo inclui a diversidade de infâncias, povos e populações que vivem nos territórios rurais do país.”

Nesse sentido, a escola das infâncias do campo emergiu para atender às demandas das crianças de 0 a 5 anos filhos/as das populações rurais, cuja a Educação Infantil não se detinha e, da parte da Educação do Campo, para atender as ausências com relação à criança pequena

em seu conjunto de lutas (LEAL, RAMOS. 2012). Então, a Educação Infantil do campo foi criada buscando esse diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, com o fim de atender aos direitos e as especificidades das crianças camponesas na primeira infância.

Conforme o art. 1º do Decreto 7 352/2010, a escola do campo é aquela Instituição Educacional situada na zona rural, ou ainda aquela escola do campo situada na zona urbana, que atende predominantemente as crianças que residem na zona rural, os filhos de ribeirinhos, agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, assentados e caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

As políticas públicas que tratam da Educação Infantil do Campo ainda são recentes e vêm sendo construídas como maneira de defender uma educação pública de direito das crianças camponesas que tenham vínculo com a realidade do campo e afirmem a sua identidade, conforme institui o art. 2º, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Nesse cenário, há uma preocupação em se construir uma escola do campo que considere modos de vida, culturas e identidades das crianças, como defendem Lopes, Leal e Amorim (2023). Uma escola, assim, trabalha em uma perspectiva de reconhecimento do campo como lugar de representatividade, como um contexto que tem suas riquezas, distanciando-se dos estereótipos de lugar de pobreza e abandono, reconhecendo as crianças e o sentimento de pertencimento ao seu lugar como importantes para sua formação, o que contribui significativamente para a formação de sua identidade.

Dese modo, compreendemos identidade como plural, fluída e mutável. Sendo assim, conforme Silva (2014, p. 96) assinalam que “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada”. A identidade é, pois, um elemento relacionado a cada momento histórico e, por isso, não pode ser apreendida como algo fixo e acabado.

Como vemos, do ponto de vista legal, o nosso país tem avançado na construção de políticas públicas que asseguram às crianças camponesas o seu direito à educação. No entanto, na realidade, no cotidiano de nossas unidades educativas, ainda há muito o que fazer. Sobre

isso, Rosemberg e Artes (2012) destacam que há nas políticas sociais para crianças brasileiras uma tensão entre uma política avançada de reconhecimento dos seus direitos e um cenário marcado pelas desigualdades no acesso e no uso dos bens e riquezas de nosso país. Ainda nessa vertente, Rosemberg (2006) ressalta que a desigualdade no Brasil tem região e cor, afeta de maneira mais intensa a região nordeste e as pessoas negras.

Toda essa realidade pode afetar as crianças camponesas e sua educação. O reconhecimento de suas especificidades, de sua identidade, de seu pertencimento são elementos defendidos por estudiosos e estabelecidos nas políticas públicas. É consenso o entendimento de que as crianças são plurais, como também são diversos o campo no Brasil como bem defende Silva e Pasuch (2010).

Os espaços, as características de cada região brasileira forma o campo e, assim, o campo paraibano tem uma vegetação, uma paisagem e um espaço diferentes do campo da Amazônia, por exemplo, e essas diferenças implicam na formação, nas vivências, experiências e identidade das crianças inseridas nos diferentes contextos sociais e culturais. Para Silva (2014, p. 74), “Identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”. Nesse sentido, identidade e diferença são realidades que devem ser consideradas em nossos meios social, escolar e familiar.

Segundo Silva (2014, p. 84), “[...] a diferença é parte ativa da formação da identidade”. A questão central é reconhecer o outro com suas particularidades e identidades plurais. Assim, dependendo das pré-concepções que temos, podemos entender a diferença à luz de aspectos negativo ou como riqueza, como bem explica Woodward (2014, p. 50-51): “[...] ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...]”. A busca é refletir e problematizar, de forma complexa, as relações e os conflitos, sem desconsiderar as diferenças e singularidades de cada pessoa.

Nesse viés, as nossas crianças, como suas famílias e comunidades, estão imersas em contextos sociais e culturais diversos, e a diferença e identidade são constituintes dessa diversidade. Silva e Pasuch (2010, p. 1) ressaltam que, “na relação com espaços e tempos que caracterizam o campo brasileiro, as crianças vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos sociais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas”. É direito, portanto, das crianças camponesas ter sua diversidade reconhecida pelas unidades educativas, vivenciar nos contextos escolares vivências que envolvam e reconheçam os seus saberes e experiências (DCNEI, 2009).

O direito à diversidade das crianças pequenas passa por práticas pedagógicas de valorização e reconhecimento do sujeito como plurais, cuja heterogeneidade é considerada como riqueza. Como afirmamos, segundo o art. 3º das DCNEI (BRASIL, 2009), a construção das propostas pedagógicas das escolas das infâncias do campo precisa reconhecer os modos de vida das crianças camponesas como essencial para a formação de sua identidade, apresentar vínculo com a realidade das populações que vivem nos territórios rurais, com suas culturas, suas tradições e identidades, flexibilização de calendários, se for preciso. Além disso, precisam ser implementadas e asseguradas propostas pedagógicas que oportunizem a valorização dos saberes e reconhecimento do papel das populações camponesas na produção de conhecimentos acerca do mundo e sobre o ambiente natural, bem como a valorização de práticas ambientalmente sustentáveis, como também prover a oferta de brinquedos e outros recursos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

A diversidade é uma construção social e cultural na qual os diferentes grupos sociais são reconhecidos em suas particularidades e identidades plurais, sem desconsiderar as desigualdades que afetam a sociedade. (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2013). A diversidade diz respeito à compreensão da sociedade como plural, sendo que as diferenças não são um dado natural, nem universal. Elas dizem respeito a uma construção que envolve representações e concepções. Nesse sentido, reconhecimento, inserção social e política dos particularismos e identidades dos diferentes grupos sociais são uma reivindicação da sociedade, assumidas, tratadas e discutidas em diversos âmbitos, como no contexto da política, das práticas, do currículo, dentre outros.

Segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), do ponto de vista político, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Desenvolvimento (SECAD), ação governamental instituída como equipamento em 2004, e hoje nomeada de SECADI, para incorporar a Inclusão, foi criada com o intuito de “[...] de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e da diversidade, com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental” (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2013.p. 25).

Nesse sentido, compreender os modos de vida das crianças camponesas, as suas brincadeiras, como brincam, como vivem suas infâncias e sua relação com a natureza podem ser caminhos importantes na construção de práticas pedagógicas condizentes com a sua realidade e na construção de aprendizagens significativas.

Ressalte-se que é importante que nós, professores, nas mediações realizadas, consideremos que as crianças têm vida fora do contexto escolar, que vivenciam fatos que contribuem para a construção de sua identidade. Elas não são uma folha em banco, mas produzem muitas significações e representações dos seus contextos social e familiar. Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 47), nos campos, [...] as crianças crescem e constroem modos de pensar, sentir e agir”. O reconhecimento do direito à diversidade é uma prática que deve cada vez mais acontecer no cotidiano das unidades educativas.

O direito à diversidade na Educação Infantil do Campo passa por políticas públicas e práticas pedagógicas que tenham como base o reconhecimento às especificidades das crianças e o seu pertencimento cultural. Durante muitos anos, a escola das infâncias negou a diversidade, tratando as crianças como homogêneas, aspecto que ainda é verificado encontrado na atualidade. Nesse sentido, as diferenças são desconsideradas, sejam elas étnicas, religiosas, sociais, ou culturais, negando, assim, as crianças como sujeitos sociais contextualizados num tempo, lugar e cultura. O reconhecimento das diferenças é uma discussão ainda recente. Como observa Barbosa (2009, p. 10), é importante “[...] construirmos uma nova forma de lidar com a diferença, afirmando-a, gerindo-a, e não procurando apenas aceitá-la”. Essa é uma nova maneira de ver o outro, de construção de concepções e de reconhecimento do outro como sujeito pleno de direitos.

Nessa perspectiva, para Barbosa (2009), uma das maneiras de tratar as diferenças é a interculturalidade, uma vez que esta entende que todas as pessoas são diferentes, e a questão não é apenas aceitar o outro com suas diferenças, mas sim entender que nas relações entre as pessoas há conflitos, ninguém deixa ser quem é por causa desses conflitos, mas é possível haver negociações, no sentido de que as diferenças devam ser reconhecidas como parte do ser humano. Para a autora supramencionada (2009, p. 11), “A interculturalidade toma as diversidades, mas também as diferenças e as desigualdades”.

A interculturalidade pode ser compreendida como perspectiva que questiona as diferenças e desigualdades construídas historicamente entre os diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, dentre outros, defendendo a construção de sociedades que assumam as diferenças como elementos constitutivos da democracia, capazes de formar novas relações, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, empoderando aqueles que foram ao longo da história inferiorizados. (CANDAUI, 2012). Assim, o direito à diversidade pode tomar conjecturas mais propositivas, pois as diferenças não são escondidas, camufladas, ou ignoradas, mas sim nas relações entre os grupos

sociais há o reconhecimento do outro como ele é. A educação, portanto, tem papel fundamental nesse processo.

Nesse sentido, esse trabalho contribui com esse debate na pesquisa documental realizada, quando analisamos, no documento BNCC-EI (BRASIL, 2018), aspectos relacionados à diversidade e os incluímos em alguns momentos das entrevistas, quando pensamos as crianças do campo.

No próximo capítulo, apresentamos as análises realizadas a partir dos dados produzidos na pesquisa documental e na pesquisa de campo.

4 DIREITOS DAS CRIANÇAS NA BNCC-EI: A COMPREENSÃO DO DOCUMENTO E DOS DOCENTES DE UMA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da nossa investigação, a partir dos dados que foram produzidos por meio da pesquisa realizada na BNCC-EI (BRASIL, 2018), como também dos dados oriundos da entrevista realizada com os docentes. Buscamos aprofundar o estudo sobre o documento, considerando a história da sua construção e os marcos legais e de conhecimento que embasam a sua formulação, enfatizando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Assim, almejamos verificar se existem propostas curriculares construídas e/ou utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB, que foram fundamentadas na BNCC-EI e que orientam as práticas pedagógicas dos/as professores/as junto às crianças de pré-escola do campo e conhecer se e como docentes de uma pré-escola do Campo, no município de Campina Grande/PB, compreendem os direitos das crianças, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, instituídos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, elaboramos um roteiro com seis perguntas direcionadas ao documento para atender aos nossos propósitos de pesquisa, conforme exposto no apêndice A. como também elaboramos perguntas que orientaram a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos participantes da pesquisa, conforme apêndice D.

Tomando como base esses roteiros, selecionamos e organizamos os dados produzidos para a nossa análise, denominada **Direitos das crianças na BNCC-EI: a compreensão do documento e dos docentes de uma pré-escola do campo**, que buscou evidenciar, no documento, as concepções de criança, de Educação Infantil, de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de direito da criança à Educação Infantil e acerca da educação das crianças nos territórios rurais e em outros territórios da diversidade.

Destaque-se que esse procedimento corresponde à primeira produção de dados acerca do objeto de investigação e foi complementada com a segunda etapa, relativa à entrevista com professoras da instituição de Educação Infantil selecionada, buscando evidenciar as compreensões dos docentes sobre a criança, seus direitos e sua educação, a Educação Infantil do Campo, a BNCC-EI e mais especificamente sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

4.1. Direitos das crianças: analisando as concepções na BNCC-EI

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena estabelecidos pela BNCC-EI são: participar, conviver, brincar, conhecer-se, explorar e expressar. Se vivenciados, esses direitos podem contribuir para a efetivação da criança como sujeito de direitos, ser ativo e potente. Consideramos que esses direitos têm relação próxima com os conceitos de criança e de currículo estabelecidos pelas DCNEI.

A primeira pergunta que fizemos à BNCC-EI foi: *Qual a concepção de criança que está presente no documento?* Encontramos várias passagens em que a concepção de criança(s) está presente. Vejamos:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações 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 a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2018, p. 37).

[...] as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018, p. 37).

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p. 38).

Podemos ver, nesta primeira parte da BNCC-EI, a qual define a criança como sujeito histórico e de direitos, uma citação direta que o documento faz do artigo 4º das DCNEI, evidenciando o que destaca Barbosa e Fernandes (2020) em que a prioridade que se estabelecia na construção da BNCC-EI era dar continuidade as orientações das DCNEI (BRASIL, 2009) e garantir os direitos das crianças de vivenciar a infância nas unidades educativas.

Identificamos, no segundo fragmento, uma ênfase nas interações das crianças com os seus pares e com adultos evidenciando mais uma vez as orientações das DCNEI. Ainda acerca das concepções de criança identificamos compreensões que entendem a criança como ser com

potencialidades. Nesse sentido, já há, do ponto de vista do texto da lei, concepções próximas as defendidas pela Sociologia da Infância, como a compreensão de crianças como seres ativos, criativos e produtores de cultura, também presentes nas DCNEI.

Embora saibamos que essa compreensão da criança na Lei seja um avanço, é preciso verificar se isso se estende à compreensão daqueles e daquelas que, na Educação Infantil, se relacionam mais de perto com as crianças: seus professores e suas professoras, pois, como bem apontam Sarmiento e Pinto (1997) apontam que há paradoxos que devem ser considerados, uma vez que ainda persistem evidentes situações de invisibilidade e de negação desse novo lugar para as crianças, suas infâncias e seus direitos. Conforme observam Sarmiento e Pinto (1997, s/p):

[...] a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida.

Sobre o excerto acima, convém destacar que talvez esse paradoxo ocorra porque as representações da criança como rica em potencialidades, que estabelece relações com os adultos e com os seus pares numa condição de sujeito integral, sejam construções recentes, considerando que para o próprio sentimento de infância “nascem” foram necessários alguns séculos. Construir ou mudar mentalidades é algo que ocorre num processo mais lento do que o tempo da construção de leis, por exemplo.

No Brasil, a Constituição Federal, de 1988, foi um marco histórico importante na constituição da compreensão da criança como cidadã, o que produziu as condições para que novos avanços fossem conquistados do ponto de vista legal e das concepções, como verificado na LDBEN e em demais normativas legais.

A concepção presente na CF de 1988, possibilitando a imagem das crianças como sujeito de direitos, em torno da criança cidadã, é uma conquista inegável. Percebemos, na BNCC-EI (BRASIL, 2017), uma concepção de criança alinhada à produção de conhecimento na área da Educação Infantil e a outros documentos estabelecidos anteriormente, como podemos verificar na definição de criança apresenta nas DCNEI.

Nessa vertente, compreendemos que a BNCC-EI entende a criança como ser que age, é capaz, com potencialidades, como sujeitos de direitos. Nessa mesma vertente, Sarmiento e Tomás (2020) ressaltam que, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança e do

desenvolvimento dos Estudos da Criança no campo da Sociologia da Infância, as crianças passaram a:

[...] ser entendidas como atores sociais, sujeitos sociais e históricos, com uma identidade distinta do adulto; como membros ativos da sociedade, participando nos diversos espaços onde se movem e a infância como uma categoria social autônoma e com direitos (SARMENTO, TOMÁS, 2020, p. 24).

O documento da BNCC-EI aponta elementos importantes dessas ideias, uma vez que destaca a criança como sujeito histórico, que brinca e fantasia. Ou seja, reconhece as suas especificidades. Ainda, entende que as crianças aprendem por meio de suas relações, interações e brincadeiras, aprende de maneira ativa, percepção importante na constituição das crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, como membros ativos da sociedade.

Qual a concepção de Educação Infantil presente na BNCC-EI? Essa foi nossa segunda pergunta feita ao documento. Vejamos os principais achados:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado (BRASIL, 2018, p. 35).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional (BRASIL, 2018, p. 36).

[...]embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013 (BRASIL, 2018, p. 36).

Evidenciamos, na BNCC-EI (BRASIL, 2018), a afirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como determina outros documentos, como a LDBEN (1996), reconhecendo a sua relevância como etapa inicial da educação das crianças. No entanto, sentimos falta no documento de uma concepção mais explícita da Educação Infantil como direito das crianças, visto que os direitos estabelecidos pelo Estado brasileiro são uma conquista da sociedade que precisam estar sempre em evidência para não correr o risco de ser negligenciado, ou simplesmente esquecido pelo poder público.

Convém assinalar que essa é uma conquista que precisa estar sempre na pauta das discussões. Contudo, reconhecemos que a BNCC-EI faz alusão a essa compreensão em outras partes, quando cita, por exemplo, que o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas é dever do Estado (p. 35). Assim, sentimos falta de uma ênfase maior da Educação Infantil como direito da criança, como assim o faz a CF de 1988.

A finalidade da Educação Infantil é outro aspecto pontuado pela BNCC-EI entendendo o cuidado e a educação como ações indissociáveis no processo educacional da criança. Assim:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (BRASIL, 2018, p. 36).

O documento pontua o cuidar e o educar como ações indissociáveis, ambas as atividades se completam, para Oliveira (2010, p. 47) “Educar e cuidar são formas de acolher”. São ações que vão além das atividades de higiene, não se resumem apenas ao atendimento às necessidades físicas das crianças, mas compreendem as propostas que atendem as crianças em sua plenitude, estes são delineamentos mais alinhados à concepção de educação como um processo que tem como centro as crianças e suas experiências.

Verificamos, portanto, uma proposta curricular mais coesa com o que vem sendo preconizado em documentos, teorias e abordagens específicas à educação das crianças da Educação Infantil, como as DCNEI. Conforme Oliveira (2010) o cuidar e educar como ações integradas “incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológicas delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos” (OLIVEIRA, 2010, p. 47). Desse modo, a Educação Infantil irá contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, considerando suas particularidades.

Encontramos, na BNCC-EI, referências às unidades educativas, como lugar de construção de conhecimento, em que as aprendizagens são construídas por meio de vivências. Desse modo:

[...]as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar[...] (BRASIL, 2018, p. 36).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2018, p. 44).

No que tange à aprendizagem das crianças em creches e pré-escolas, esta é um processo coletivo, de partilha, de cooperação, que acontece por meio de vivências significativas às crianças e que, por meio das relações estabelecidas com os adultos e com as outras crianças, ampliam os seus saberes e constroem experiências, encontramos evidências que assim entende a BNCC-EI. Consideramos que, ao pontuar a aprendizagem como um amplo processo que vai além da assimilação do conhecimento sistematizado, que envolve vivências e campos de experiências, a BNCC-EI compreende a Educação Infantil com especificidades distintas das outras etapas da Educação Básica, tanto o faz que se baseia nas DCNEI e pontua a brincadeira e as interações como eixos estruturantes da proposta pedagógica e do currículo. Como bem ressaltam Barbosa e Fernandes (2020) a lealdade na construção da BNCC-EI era com as orientações das DCNEI e com as crianças.

Identificamos, na BNCC, duas formas de conceber a etapa: uma delas na parte introdutória do documento, e outra na parte específica da etapa da Educação Infantil. Observemos os seguintes fragmentos do documento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (p. 08)

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (p. 23).

Ao longo da Educação Básica - na Educação Infantil, [...] os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 25).

Nesta parte – da Educação Infantil - há referências às especificidades próprias à etapa, como vivências, campos de experiências, as interações e a brincadeira como eixo curriculares, a proposta pedagógica que tem as crianças como centro do processo educacional, dentre outras. A outra forma aparece quando a Educação Infantil é pensada no conjunto da Educação Básica, na parte introdutória.

Nesse momento, ela atende aos propósitos do que é pensado e estabelecido para a Educação Básica de um modo geral e, aí, encontramos ideias relacionadas ao desenvolvimento de competências, por exemplo. Identificamos na seção da Educação Infantil uma referência de que os DADC tenham partido dos eixos estruturantes, as interações e a brincadeira e das competências gerais da Educação Básica. Com relação a este aspecto, a Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece que os “direitos e objetivos de aprendizagem” podem ser entendidos como equivalentes às “competências e habilidades”.

A menção no desenvolvimento de competências é uma concepção contrária ao que estabelece as DCNEI (BRASIL, 2009), que definiu uma orientação, um conceito para o currículo na primeira etapa da Educação Básica, apontando a importância das vivências e das experiências das crianças, colocando em evidência as especificidades que estão postas para a própria oferta da Educação Infantil.

É possível que o destaque empregado às competências se deva às rupturas que aconteceram no processo de elaboração da BNCC, quando houve a mudança de governo, mudou-se também toda base governamental que tinha as políticas públicas como um processo de participação democrática e de projeto de educação como um direito e não como algo a moldar as crianças a um determinado fim, pois elas não são robôs a atender a comandos; como também pode decorrer da atuação empresarial, como a Fundação Lemann e seus colaboradores, buscando empregar à educação pública brasileira modelos de mercado.

Conforme ressaltam Tarlau e Moeller (2020, p, 555), que entendem a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública como um importante meio de propagação de suas ideias e modelos formativos: “[...] uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança”.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de que pode ser que ainda há uma prevalência dos sentidos atribuídos às outras etapas da Educação Básica na relação com a Educação Infantil. É como se as especificidades desta etapa educacional fossem esquecidas, desconsideradas ou mesmo negadas, buscando-se equiparar concepções em todas as etapas,

sobretudo a concepção de competências, que, no caso da Educação Infantil, não cabe considerando suas especificidades, desde a especificidade de bebês e crianças, sob vários pontos de vista, até a especificidade do seu currículo. Além de especificidades, o que está em jogo é a própria identidade da Educação Infantil.

A terceira pergunta feita ao documento da BNCC-EI foi: *Qual a concepção de direito de aprendizagem e desenvolvimento presente no documento?* Para ela, encontramos as seguintes respostas:

Na primeira etapa da Educação Básica e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se** (BRASIL, 2018, p.25).

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco **campos de experiências**, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (BRASIL, 2018, p. 25).

Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

A BNCC-EI (BRASIL, 2018) ratifica as determinações de outros documentos, como a Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no que se refere ao direito das crianças brasileiras à educação, sendo este dever do Estado, ampliando-os ou especificando-os, ao estabelecer seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: o participar, o brincar, conviver, expressar, conhecer-se e o explorar, tomando como base os princípios políticos, éticos e estéticos já presentes no artigo 6º das DCNEI (BRASIL, 2009).

Os direitos de participar e de expressar estão relacionados aos princípios políticos; os direitos de brincar e explorar remetem aos princípios estéticos e os direitos de conhecer-se e conviver se relacionam aos princípios éticos. (BARBOSA; FERNANDES, 2020). Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são mediadores de aprendizagens significativas, como bem ressalta Oliveira (2018). São maneiras em que a criança aprende se afirmando como sujeito do processo de aprendizagem, desenvolvendo-se de maneira plena.

Por essa via, ao reconhecermos os direitos das crianças, somos provocados a olhar para os seus interesses, desejos e necessidades do dia a dia, a reconhecer as suas potencialidades, a construirmos uma educação que atenda a este novo modelo de atendimento que tem como base assegurar às crianças o direito à educação pública, uma formação cidadã. Nesse sentido, pensamos ser este um dos principais compromissos de todos nós que fazemos a educação das crianças na primeira infância.

Assim, estes são fatores importantes na afirmação de propostas que concebem as crianças como atores sociais e de direitos, para a construção de um lugar acolhedor, de direitos, de vivência da infância, que tem como ponto de partida a brincadeira e as interações, em busca de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades das crianças, colocando como centro o fazer e o agir delas.

A BNC-EI defende que a aprendizagem na Educação Infantil ocorre por meio da ação, o que podemos verificar na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, presente no documento, como direitos potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda, eles estão preconizados como necessários na relação da criança com os seus pares e com os adultos, nas vivências cotidianas das crianças nas instituições de Educação Infantil. Barbosa e Fernandes (2020, p. 120) defendem esses direitos ao sinalizarem que:

Esses seis verbos, com sua potência de ação política, são capazes de gerar as experiências para a constituição de currículos democráticos para a pequena infância. Do ponto de vista pedagógico, esses verbos indicam metodologias sensíveis aos bebês e às crianças pequenas e estabelecem um encaminhamento para práticas educativas centradas na constituição participativa de grupo e de vida comum.

Esses direitos são vivenciados no âmbito dos campos de experiências, os quais colaboram para a construção das condições nas quais as crianças vivenciam situações de aprendizagens significativas e essenciais para o seu desenvolvimento integral, uma vez que a aprendizagem é um processo que ocorre por meio de vivências contínuas, lúdicas e relacionais.

Nesse sentido, essas condições são importantes contribuições para o desenvolvimento da autonomia, da construção da identidade das crianças e do grupo social aos quais pertencem, podendo revelar as suas percepções sobre o que pensam e desejam, potencializando aprendizagens, desde cedo, sobre valorizar o outro, superar situações de conflitos e, conseqüentemente, aprenderem a respeitar o outro, a conviverem com a natureza sem atacá-la ou destruí-la, enfim, vivenciam situações de aprendizagens significativas que contribuem para o seu desenvolvimento pleno.

Sendo assim, a Educação Infantil, nessa perspectiva que pode ser lida na BNCC-EI, constitui-se como um ambiente de efetivação das crianças como atores sociais e sujeito de direitos, no entanto sentimos falta de uma denição mais clara do que seja realmente esses direitos, o que mais se aproxima e que podemos entender é que os DADC são as condições necessárias para as crianças aprender e se desenvolver e como define Oliveira (2018), que estes direitos são mediadores de aprendizagens significativas.

A quarta indagação que fizemos à BNCC-EI foi: *Qual a frequência que esses direitos aparecem no documento da BNCC-EI? Em que momentos, ou partes, eles aparecem?*

A BNCC-EI refere-se aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde a parte introdutória à seção da Educação Infantil, especificamente, conforme podemos verificar a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, 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, 2018, p. 07).

[...] consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 12).

EDUCAÇÃO INFANTIL Direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 24).

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (BRASIL, 2018, p.25).

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 40).

Convém esclarecer que a BNCC-EI faz menção a documentos legais, como o PNE 2014-2024 e as DCNEI, para sinalizar que a sua elaboração partiu de outros marcos legais estabelecidos anteriormente. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão referenciados em muitas das páginas da BNCC-EI, percebemos a ênfase em páginas seguidas e há intensa abordagem em torno dos direitos enfocando a sua relevância para o reconhecimento da criança como centralidade do processo de educação, na valorização da aprendizagem como um projeto de relações entre as crianças e destas com os adultos.

Destaque-se que compreendemos que as propostas pedagógicas orientadas pela BNCC- EI devem partir dos direitos das crianças de expressar sentimentos, emoções; de brincar com os seus pares, com variados brinquedos conforme suas escolhas e interesses; de conviver com os seus pares e com os adultos compartilhando saberes, brinquedos, interesses, superando conflitos e negociando estratégias, vivências; de explorar diferentes ambientes, situações; de conhecer-se nas diversas interações construir sua identidade e sentimentos de pertencimento ao grupo social no qual vive, e o direito de participar de fazer escolhas, de opinar, de ser ouvida. Esses direitos estabelecem um diálogo estreito com uma educação emancipatória e nos propiciam fundamentos para a construção da educação da criança cidadã.

A ênfase que o documento põe nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos leva a pensar que ele defende o acolhimento e a escuta da criança, reconhecendo essa como ser capaz e potente. Segundo Oliveira (2018, p. 13), “[...] o professor deve acolher os desejos e as necessidades das crianças e atender a suas especificidades de modo a assegurar-lhes os direitos propostos pela BNCC para a Educação Infantil”.

Nesse sentido, os eixos estruturantes da proposta pedagógica na Educação Infantil - a brincadeira e as interações - são reafirmados pela BNCC-EI, orientando a organização dos espaços, no sentido de facilitar a interação entre as crianças e os seus pares e entre elas e os adultos.

Conforme observa Horn (2017, p. 23), os espaços destinados às crianças nas unidades de Educação Infantil não podem ser pensados, considerados como uma sala de aula no modelo tradicional, “[...] mas como um espaço de referência para os grupos de crianças. Isso implica pensar que, nesse local, a proposta não seja organizá-lo e gerenciá-lo para que “aulas” aconteçam, mas, sim, para que experiências educativas possam ser vivenciadas pelas crianças”.

Assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são referenciados na BNCC-EI com frequência, estão sendo sempre pontuados como aspectos importantes a serem pensados

acolhidos por nós professores. O ambiente na Educação Infantil precisa ser pensado de modo que esses direitos sejam assegurados.

A quinta pergunta que fizemos à BNCC-EI foi referente ao direito das crianças à Educação Infantil: *Como a BNCC-EI trata o direito das crianças brasileiras à Educação Infantil?* Vejamos o que encontramos:

Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 8).

Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2018, p. 15).

A BNCC-EI entende que todas as crianças brasileiras precisam ter acesso a um conjunto de aprendizagens comuns a todas e é essencial que os sistemas e redes de ensino trabalhem na garantia desse direito que vai além do acesso e permanência da criança na escola, para o qual o documento é fundamental nesse processo, pois a Base se constitui como fundamento para a construção dos currículos nos diversos sistemas de ensino do país, como também defende que a igualdade se estenda para as oportunidades de ingresso e permanência das crianças na escola. Tal perspectiva se apresenta como uma possibilidade de diminuir as disparidades existentes no território nacional, fator que tem provocado muitas desigualdades nos aspectos do acesso e da permanência e, como o próprio documento ressalta, sem uma equidade nesses aspectos o direito de aprender não se efetiva. A discussão em torno do direito das crianças a Educação Infantil se estende para além do acesso e a permanência.

Na BNCC-EI (BRASIL, 2018), os direitos estão relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, sendo compreendidos de diferentes maneiras, como vivências que as crianças têm direito a usufruir na unidade de educação infantil. Destarte, reconhecemos a importância dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC-EI para evidenciar a criança como sujeito de direitos, a afirmação de uma educação para a cidadania.

Nesse sentido, há no documento referência não apenas com o ingresso da criança à instituição educacional, mas com sua permanência de maneira que aprenda e se desenvolva. No entanto, ressaltamos que a Educação Infantil, como as demais etapas da Educação Básica, requer financiamento adequado e o documento não sinaliza nessa vertente.

Para Hermida e Ludgerio (2009, p. 30) “[...] o direito à educação é um problema a ser resolvido e um desafio a ser conquistado ainda por muitas sociedades, inclusive a brasileira”. Muito nos preocupa o fato de o documento não fazer referência à precarização das escolas, ao alto número de crianças por turma, à falta de recursos humanos e pedagógicos que faz parte da realidade de muitas unidades de Educação Infantil, pois entendemos que estes são fatores preponderantes na garantia da aprendizagem das crianças, sem boas condições de trabalho fica comprometida a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A sexta e última questão que fizemos à BNCC-EI foi: *A BNCC-EI faz referência, pontua, sinaliza em algum momento a educação das crianças nos territórios rurais e outros territórios da diversidade?* Consideramos significativos os achados relativos à essa pergunta. Embora nosso objeto tenha o foco nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da BNCC-EI, nossa pesquisa de campo se deu ouvindo professoras inseridas no contexto de uma escola do campo. Portanto, essa é uma inserção relevante em nossa investigação. Vejamos as respostas encontradas para a nossa pergunta:

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018. p. 14).

Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018. p. 14).

[...] acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem 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, 2018. p. 15).

Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018. p. 37).

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de

si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2018. 38).

Aspectos como *visão plural e integral da criança, reconhecimento, diferentes infâncias, diversas culturas, diversidade cultural, desigualdade social, identidades, culturas plurais, riqueza/diversidade, a convivência com os diferentes grupos sociais* são referências que nos permitem afirmar que a BNCC-EI pontua a diversidade, reconhecendo as diferenças e as desigualdades. Essas perspectivas, presentes na BNCC-EI, já vêm sendo defendidas em reflexões de Barbosa (2009), ao abordar a questão da diferença, enfatizada sob a perspectiva da interculturalidade, e Candau (2012), ao defender a diversidade como riqueza para a educação, longe de ser um problema.

Nesse contexto, a BNCC-EI menciona a necessidade de contextualização da proposta pedagógica como maneira de atender as crianças em suas singularidades, como seres únicos que são, mas também reconhecendo-as como sujeitos coletivos, visto que fazem parte de grupos sociais e culturais diferentes, considerando as infâncias plurais das crianças, suas identidades, pertencimentos e capacidades. Esta concepção se alinha ao que preconizam Dahlberg, Moss e Pence (2019), ao entenderem as infâncias e as crianças como plurais, diversas, como também a BNCC-EI se alinha às concepções críticas acerca da criança e da infância, nas quais a infância é pensada como categoria social do tipo geracional, sendo a criança concebida como ser histórico, social e ativo, como bem definem Sarmiento e Tomás (2020).

Nessa conjectura, são elencadas orientações que podem construir propostas curriculares mais inclusivas, democráticas, mais condizentes com as diferentes realidades do povo brasileiro, evidenciando que a diversidade está presente em nossas unidades educativas e é um direito das crianças serem reconhecidas com suas particularidades e identidades, das quais o currículo não pode negar.

Essas orientações apontam para a compreensão do currículo na perspectiva pós-crítica, no sentido de considerar o documento como a identidade da instituição educacional, como bem defende Silva (2014), como também esta perspectiva compreende o currículo como um artefato social e cultural, que envolve em si relações de poder, interesses e valores de quem o constitui. Sendo assim, é preciso estar atento para as suas intencionalidades que nem sempre são explícitas. É importante atentar para as consequências provocadas pelo documento, pelo modelo de educação que ele defende, pois pode alargar ainda mais a desigualdade em nossas instituições.

O currículo precisa ser tomado considerando os interesses daqueles a quem atende, a quem a escola atende. Nessa vertente, o currículo é discutido, é dinâmico e precisa ser constituído considerando os diferentes contextos, a realidade das crianças de modo que atenda as suas necessidades educacionais e contribua para o seu desenvolvimento.

Desse modo, há importantes ênfases na contextualização das propostas, enfatizando a criação de currículos interculturais. Consideramos que esses são avanços significativos que tendem a contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Infantil que atenda aos propósitos dos diferentes territórios nacionais, visto que a realidade dos diferentes contextos escolares é um grande desafio.

Nessa vertente, a diversidade é visibilizada e reconhecida como fazendo parte da vida humana. As diferenças são compreendidas como ricas, devendo ser tratadas para além dos discursos linguísticos, com o propósito de combater preconceitos e expressões de discriminação. (CANDAUI, 2020; SILVA, 2014).

Segundo Candau (2020, p. 11), a interculturalidade promove “[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Assim, a luta é para ser reconhecido/a na tribo dos iguais como diferentes, este é um processo dinâmico, relacional que envolve negociação, conflitos e acordos, é a construção de uma concepção de que a diferença é uma riqueza e não um problema a ser resolvido.

Assim, as crianças são atores sociais e plurais e esta compreensão está contemplada na BNCC-EI, como também o documento faz algumas referências à diversidade, como foi expresso. Apesar de não determinar uma forma de atendimento para cada grupo social que integra o território nacional, deixa expresso que esta parte diversificada fica a cargo das secretarias estaduais e municipais, cabendo a estas essa responsabilidade. Mas, talvez, não apenas a elas. Também cabe aos grupos e movimentos sociais diversos esse papel de se construir um currículo que contemple as diversidades.

Com relação à educação das crianças nos territórios rurais, a BNCC-EI faz referência pontuando diferentes grupos sociais, como os indígenas, entre outros. Veremos alguns fragmentos do documento citado em que aparecem essas pontuações.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas

pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴ (BRASIL, 2018. p. 15-16).

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua¹⁵ (BRASIL, 2018. 17-18).

[...], cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas destacam-se [...] Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (BRASIL, 2018. p. 19-20).

A questão de reconhecimento dos povos tradicionais, da educação do campo, das repetidas ênfases à diversidade na BNCC-EI nos surpreendeu e nos provocou um certo “alívio”, pois as orientações podem contribuir significativamente para a construção de propostas mais condizentes com os diferentes contextos desse grande país chamado Brasil.

Cabe destacar quei que ralizamos essa compreensão com base nos elementos dispostos no texto da Base, como diversidade, visão plural, democracia inclusiva, reconhecimento e outros. Estes são aspectos que orientam uma prática pedagógica que reconhece as diferenças e que contempla as brincadeiras, vivências significativas que podem enriquecer o dia a dia das crianças nas instituições, os seus costumes, culturas e saberes, para que elas construam o sentimento de pertencimento e se sintam valorizadas pela escola. Há, pois, um espaço proposto na BNCC-EI a ser assumido por redes, movimentos sociais e sujeitos implicados com as diversidades do país.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil do Campo como também a educação dos povos tradicionais foi evidenciada na BNCC-EI, bem como a necessidade de contextualização das propostas e práticas pedagógicas com o fim de atender às demandas dos diferentes grupos sociais que a escola atende e trabalha, ou seja, com crianças inseridas em diferentes culturas, vivências, infâncias plurais e campos diversos.

Nesse sentido, é importante conhecer as crianças camponesas, como vivem suas infâncias, suas brincadeiras, os contextos nos quais estão inseridas, para, assim, planejarmos as situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. As unidades educativas podem e devem se constituir como o melhor lugar para as crianças na primeira infância, como ambiente de vivências das culturas dos povos tradicionais, de valorização dos seus pertencimentos. (TEIXEIRA, 2013).

Em seguida, apresentamos alguns fragmentos da BNCC-EI que abordam a questão da contextualização, das metodologias da Educação Infantil. Vejamos:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018. p. 16).-----

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2018. p. 17).-

Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades (BRASIL, 2018. p. 18).

[...], na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018. p.40).

O trabalho pedagógico com as crianças campesinas nas escolas das infâncias pode e deve ser planejado, organizado e proposto, de maneira intencional por meio de atividades em que as crianças interagem com a cultura, ampliando as suas experiências e promovendo a sua humanização. O papel dos docentes, as suas mediações, são essenciais na educação das crianças. Assim, para Teixeira (2013, p. 188), “[...] não nascemos prontos. Construimos nossas qualidades humanas a partir de nossas atividades, em interação com outros seres humanos, num processo que é histórico e cultural”. Logo, nessa perspectiva, conhecer as brincadeiras das crianças do campo, os valores do povo campesino, suas vivências e modos de vida podem ser caminhos importantes na construção de propostas pedagógicas intencionais e contextualizadas.

Feita essa primeira parte da investigação, passemos, no tópico seguinte, à análise das entrevistas realizadas com professores/as de uma pré-escola do campo.

4.2 Direitos das crianças: a perspectiva dos docentes

Nesse tópico, apresentamos os dados da pesquisa empírica, feita por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professoras e um professor que trabalham em uma Pré-Escola do campo, no Município de Campina Grande/PB. Elas e ele são compreendidas/compreendido como professoras e professor, atuando em funções diferentes: a docência propriamente dita, a coordenação e a gestão.

Os dados produzidos foram oriundos de uma entrevista individual semiestruturada realizada com 3 professoras, uma gestora e um supervisor. Este momento da investigação fez parte da segunda etapa de nossa pesquisa, visto que o primeiro momento foi a pesquisa documental, análise da BNCC-EI (2018).

Nesta etapa, identificamos os nossos sujeitos com letras iniciais das funções de cada docente. Assim, utilizamos G (Gestor), SU (Supervisor), P1 (Professora 1), P2 (Professora 2)

e P3 (Professora 3) para identificação dos entrevistados. Os dados apresentados foram organizados por meio de temas.

Nossa primeira categoria temática foi definida como: Crianças: especificidades e generalidades.

4.2.1 - Crianças: especificidades e generalidades

As concepções acerca da criança são muitas e variadas, por mais que a discutimos ainda há muito o que nos apropriar sobre suas especificidades. É acerca deste tema que iremos iniciar nossa discussão. Perguntamos aos/às entrevistados/as como eles/elas pensam a criança. Verificamos que as compreensões se caracterizaram como abstratas, universais e generalistas, conforme podemos verificar nessa definição de P 3:

Criança é um ser, é um ser em experiências, [...] criança é aquela coisa que tá em constante níveis de descoberta a todo momento, porque tudo pra eles é novidade, é o novo, é significativo né, e cabe a nós ressignificar essa ideia que eles têm né, [...] (Entrevista, P 3. 18/04/2023).

Evidenciamos, na informação oferecida por P3, referência à criança com características que consideramos generalistas, no sentido de que nem todas as crianças encontram novidade em tudo e, às vezes, elas podem não demonstrar interesse por propostas que julgamos interessantes. Para alguns estudiosos da área da Educação Infantil, a exemplo de (SARMENTO, 2005; KRAMER, 2007), as representações e significados atribuídos às crianças podem se constituir como um viés de reconhecê-la como sujeito social e de direitos, como seres potentes que afetam e são afetados pelos diferentes contextos social, familiar e educacional dos quais fazem parte. Por outro lado, essas representações também podem cristalizá-las em uma única forma de entendê-las, como podemos ver na perspectiva de P 3.

Na perspectiva apontada pelo supervisor entrevistado, a ideia de criança na relação com direitos se estabelece, o que a aproxima de concepções presentes e já consensuadas em teorias e na legislação da Educação Infantil:

Criança assim é um sujeito né? De ... de direitos, né? Um sujeito social que tem a sua autonomia, né? Que tem o seu, a sua individualidade, [...] (Entrevista, SU. 11/04/2023).

Em tal perspectiva, a criança é compreendida como sujeito mais potente, que tem autonomia, é social e possui particularidades. Para Kramer 2007, p. 15) “Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”. Assim, identificamos, na informação apresentada por SU, possibilidades de, a partir da sua compreensão de criança, poder pensá-la como um sujeito que pode ser pensado à luz de direitos. Nesse sentido, como afirmam Barbosa e Leal (2022, s/p), “A compreensão das particularidades das crianças e suas infâncias são caminhos importantes para a compreensão de nossa história como seres humanos e sociais” e tais compreensões implicam na direção que damos as propostas educativas da educação das crianças na primeira infância. Sendo assim, as construções e representações que construímos sobre a criança e sua infância podem repercutir na forma como lidamos pedagogicamente com elas, inclusive à luz dos direitos.

Numa perspectiva mais sensorial, P2 fala, ao pensar a criança, que há particularidades ao se lidar com ela: Segundo P2, “tá trabalhando com gente, né? A gente trabalha com gente tem que ter aquele contato, cheiro, o gostar. Se não tiver isso, minha nega ... rs, rs, rs” (Entrevista, P2. 11/04/2023).

Estas são expressões que evidenciam a existência de um reconhecimento da criança como sujeito com suas especificidades, que precisa ser ouvida, que pensa, um ser com saberes e cheiros.

Para outras entrevistadas, as crianças são vistas e compreendidas tanto à luz da aprendizagem, curiosidade e novidade, como pela ótica da inovação e da inconstância. Esses qualificadores, embora interessantes do ponto de vista da multiplicidade de formas de se enxergar as crianças, pareceram pouco consistentes, principalmente na perspectiva apresentada por P1:

A criança é um ser ... em eterna aprendizagem, um ser, curiosidade em pessoa, um ser assim muito ... curioso por tudo, pra mim criança é uma coisa efervescente e a gente, quando a gente começa a conviver no dia- a-dia com essas criatura que mostra pra gente coisas nem, nem percebe, é apaixonante” (Entrevista, G. 18/04/2023).

Assim, crianças é, é um tipo assim de... ser que cada vez tá se inovando. Eles cada vez vai se inovando, o aprendizado as vezes de alguns é lento, mas outro é mais avançado e as vezes assim, é uma coisa assim que o desenvolvimento assim não é muito estendido, porque vai aos pouco, que eles vão aprendendo aos pouco e é assim que a gente não deve se preocupar muito por conta que é... eles estão em fase de desenvolvimento, né? Tanto eles aprendem uma coisa hoje, como amanhã eles já eles já esquecem [...]” (Entrevista, P1. 11/04/2023).

Ainda observando essas definições, vemos riscos de elas possam se constituir numa forma genérica de pensar as crianças, como se elas fossem sempre isso que definem e, assim, se desenvolvessem de maneiras semelhantes, com essas características, o que pode inviabilizar ou minimizar a possibilidade de pensar-las de forma contextualizada e, por isso, como sendo plurais. Nesse sentido, conforme afirmam Dahlberg, Moss e Pense (2019, p. 71), “[...] não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças”.

A maneira como concebemos as crianças têm implicações em sua vida, em sua educação, em sua formação, visto que compreender as crianças com características abstratas e universais é insuficiente para atender aos seus interesses como cidadã e sujeito de direitos. Defendemos, portanto, que a forma como as compreendemos podem revelar o tipo de educação que defendemos e que realizamos com as crianças.

Para Qvortrup (2011), a criança é um sujeito social que por meio de suas interações e relações estabelecidas com os adultos e com os seus pares influencia e é influenciada, é importante ser ouvida e reconhecida como cidadã. Sendo assim, a criança deve ser entendida como ser social, gente, cidadã, que, como tal, tem direitos, como o direito à educação, não qualquer educação, mas uma proposta que atenda e respeite as suas especificidades e contribua para o seu desenvolvimento pleno.

Evidenciamos nas falas dos/as entrevistados/as uma concepção de criança esvaziada de sentido e universalista, não apareceu em suas vozes a compreensão de criança como atores sociais e potentes, nesse sentido a visão de criança detentora de direitos, produtora de cultura, que, pensa, agi está sendo negligenciada.

4.2.2 Educação Infantil: etapa importante na formação das crianças na primeira infância

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica conforme a LDBEN de 1996. A reflexão em torno da educação das crianças na primeira infância foi uma questão colocada para nossos sujeitos por meio da seguinte formulação: Como define a Educação Infantil? Identificamos que alguns profissionais não gostam de trabalhar nesta etapa educacional:

Para G. e P1, a Educação Infantil é entendida como “fase” na qual a criança desabrocha e se desenvolve, sobretudo a partir do professor:

Eu entendo como uma fase primordial, imprescindível, muito necessária, porque é o solo, é a base né, é aonde, onde a criança desabrocha, [...] (Entrevista, G. 18/04/2023).

Educação infantil é ... é um método muito bom pra gente, porque é uma fase de desenvolvimento da criança, como eu já falei que... é uma inovação pra eles e a gente tá, tem que tá preparado pra fazer esse conhecimento pra eles (Entrevista, P1. 11/04/2023).

Nessas concepções da Educação Infantil, há uma ênfase em aspectos que podem se aproximar de uma concepção bancária, transmissiva, da educação, como definiu Paulo Freire (2005). Para o autor, “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 33).

Contrária à essa ideia, a perspectiva defendida no que diz respeito à Educação Infantil corresponde a espaços não domésticos, destinados, dentre outras funções, a ampliar os saberes das crianças. Assim, a educação das crianças na primeira infância deve ser baseada em vivências e construção de experiências, pois as crianças são seres ativos na construção do conhecimento, assumindo diferentes papéis, numa grande teia que é constituída com a participação de muitos, por meio de encontros e partilhas.

Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 105) defendem que: “[...] as instituições dedicadas à primeira infância proporcionam às crianças ferramentas e recursos para explorar e resolver problemas, negociar e construir significado”. A educação tem, portanto, o papel de contribuir na ampliação dos saberes das crianças e as vivências desenvolvidas no cotidiano das unidades educativas precisam propiciar esse fazer, esse explorar favorecedores do seu desenvolvimento. Verificamos, na entrevista realizada com o supervisor, outras compreensões acerca da Educação Infantil, especialmente numa perspectiva mais analítica. Para ele, esta é uma etapa em que a criança se constitui como sujeito. Identificamos uma preocupação com a concepção de educação não crítica, com aquelas propostas e práticas que não têm uma intencionalidade pedagógica.

Eu acho assim a etapa mais importante, porque assim, é quando a criança de fato ela tá se constituindo enquanto sujeito, né? [...] (Entrevista, SU. 14/04/2023).

É... eu percebo que hoje em dia, assim, a gente tá voltando uma prática, isso eu vejo de um modo geral, principalmente assim, quando eu observo redes sociais, é... eu não digo nem assistencialista, mas eu digo uma prática acrítica né? Muito da data comemorativa, muito do coelhinho, do índio [...] (Entrevista, SU. 14/04/2023).

Como podemos perceber nos relatos do supervisor, há uma preocupação com a prática pedagógica sem intencionalidades, que valoriza as datas comemorativas. Nesse sentido, a educação das crianças pode ficar comprometida. A contextualização da proposta e a sua intencionalidade são importantes na elaboração dos fazeres para e com as crianças na primeira infância. Sobre esta discussão, Amorim (2023, s/p) considera que

[...] é imprescindível que as escolas e seus profissionais planejem o trabalho pedagógico a ser realizado com os educandos considerando seus interesses e curiosidades, refletindo sobre como o tema a ser trabalhado poderá ser contextualizado, ter significado e fazer sentido para os educandos, e estar articulado ao que já sabem e ao que precisam aprender e/ou desenvolver.

Sendo assim, as práticas pedagógicas precisam ser contextualizadas, planejadas, precisam ter intenções para atender aos interesses de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em nosso estudo, percebemos algumas concepções em torno da Educação Infantil como sendo a base da educação das crianças, da necessidade de inovar as práticas demonstrando uma preocupação com o desenvolvimento das crianças.

O fato do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade ser chamado de educação, e não com outras denominações, como ensino, tal qual ocorre nas outras etapas da Educação Básica, implica o reconhecimento das especificidades das crianças na primeira infância e de sua formação nos provocando enquanto profissionais a atentar para essa especificidade, bem como para as especificidades da Educação Infantil. Sobre essa compreensão, Barbosa (2006) destaca que a denominação de educação e não ensino, para diferenciar o nível de atendimento às crianças demonstra uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária.

Sendo assim, a Educação Infantil ainda tem seus desafios a serem superados, como se constituir como etapa importante na formação das crianças no tempo presente, buscando um ambiente acolhedor, afetivo, mas com suas intencionalidades para atender as crianças garantindo-lhes o direito de vivenciar a infância nas unidades educativas e se desenvolver de maneira integral.

A P1 ressalta que não se identifica com o trabalho na Educação Infantil, como podemos ver em seguida:

Mulher eu, eu não gosto muito não [...], porque é muito melindroso [...] tem uns que não sabe nem falar direito, aí, a gente [...] tem que decifrar né, eu tenho uns que eu decifro o que que ele tá falando, aí eu não gosto muito não[...] (Entrevista, P2. 11/04/2023).

Possivelmente, a concepção de criança com poucas potencialidades, a compreensão de que elas se expressam apenas por meio da linguagem oral, seja um obstáculo para P2 se identificar com a etapa, especialmente porque nela há crianças pequenas, difíceis, segundo ela, de “decifrar”. Um fator que pode dificultar sua relação com a Educação Infantil é o pouco tempo de trabalho nesta etapa da educação. As unidades educativas são espaços formais de cuidado e educação das crianças pequenas e as percepções que os adultos que trabalham nesses espaços têm sobre eles são importantes na própria construção das unidades educativas.

Como bem defendem Dahlberg, Moss e Pence (2019, 87) “As instituições dedicadas à primeira infância são socialmente construídas”. Então, as nossas concepções e proposições podem contribuir significativamente, ou não, para a constituição e identidade dessas instituições e, sobretudo, do que se processa em termos de concepção de Educação Infantil nelas.

Não evidenciamos a compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como direito da criança, como assim o faz a LDBEN e a Constituição Federal de 1988 respectivamente. Uma das entrevistadas relaciona a Educação Infantil com um método de ensino, nesta etapa educacional não é pensada nessa perspectiva, mas sim como um processo de formação em que prevalece, ou precisa prevalecer o cuidado e educação de maneira integrada, em que a brincadeira e as interações são elementos estruturantes das práticas pedagógicas.

4.2.3 Educação Infantil do Campo: precariedade, invisibilidades e recursos naturais

Com o tema Educação Infantil do Campo, buscamos dar visibilidade às concepções dos profissionais que trabalham com crianças campesinas evidenciando os seus fazeres e compreensões acerca desta área da educação. Perguntamos aos entrevistados como eles definiam a Educação Infantil do Campo. Percebemos nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa uma ênfase nas questões de falta de recursos pedagógicos, dificuldades de ordem financeira das famílias, que afetam a vida das crianças na unidade:

Carência, tem menino que chega muito carente, eu vejo [...] muitas crianças do campo a gente vê a carência de alimentos, né? A nutrição faz muita diferença na vida da criança, [...] e isso reflete demais no aprendizado, na convivência deles, eles ficam irritados [...] (Entrevista, P2.11/04/2023).

Há uma preocupação com a falta de alimentos no contexto familiar das crianças, que tem afetado a sua aprendizagem na unidade educativa. Infelizmente, estes são relatos de que a fome e a desigualdade ainda são uma realidade no Brasil e que afetam principalmente as crianças camponesas. Nesse viés, ainda há muito o que fazer em termos de políticas públicas sociais para que venha atender as demandas das populações menos favorecidas, entendemos que não é possível fazer educação de qualidade não atendendo o básico para a população, como é ter comida na mesa para alimentar sua família. Corroborando essa compreensão, Rosenberg (2006, p. 55) ressalta que:

A desigualdade social brasileira apresenta forte associação com cor/raça, região geográfica de residência e idade do cidadão: as melhores rendas e os maiores benefícios sociais são apropriados pelos segmentos branco, adulto e residente no Sudeste e Sul” (...) “São as crianças pequenas negras e residentes no Nordeste o segmento social que apresenta o maior percentual de pobres (ROSENBERG, 2006, p. 59).

A desigualdade acarreta a negação de direitos que chega até às unidades e afeta a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças camponesas. Além disso, a negação de direitos acarreta a desigualdade, esta é uma via de mão dupla, há uma dialética nesse movimento. Esta é uma realidade de muitas de nossas crianças e também é um grande desafio que muito nos preocupa.

Presenciar a fome de nossas crianças em pleno século XXI, em um país importante na produção de alimentos, como é o Brasil, é desolador e revoltante. Com fome, pouco se aprende e se desenvolve. Em nosso país muito se fala em direitos, mas pouco se efetivam esses direitos, as políticas públicas ainda não dão conta desse grande problema que afeta uma grande parte da população brasileira e nossos governantes pouco demonstram interesse em sanar com a fome em nosso país.

Apesar das dificuldades apresentadas, identificamos evidências de valorização dos recursos naturais, ora entendidos como dificuldade, como o período das chuvas, ora como fator importante e rico para a educação das crianças camponesas. Vejamos alguns relatos:

Eu acho assim, mais complexo... do campo [...] digo assim, por conta das dificuldade que a gente enfrenta, que assim... acesso da... escola, as vezes o tempo de chuva também atrapalha esse momento (Entrevista, P1.11/04/2023).

Olha do campo nós podemos explorar os animais, as vegetações que eles têm contato, eles sabem o que é um Galo de Campina, eles sabem o que é um Pardal, eles sabe o que é um mandacaru, é, isso é muito rico, [...] você tem levar para a sala de aula [...] (Entrevista, P2.11/04/2023).

Observamos que as entrevistadas avaliam aspectos negativos e positivos que podem incidir nos direitos das crianças. Curiosamente, as chuvas são percebidas apenas em sua vertente negativa, muito provavelmente porque interferem na dinâmica de funcionamento das unidades educativas. Porém, a leitura das chuvas como um “valor” para os sujeitos do campo não aparece. Com relação às dificuldades do período chuvoso para o funcionamento das unidades educativas, a LDBEN (BRASIL,1996), em seu artigo 28, inciso II, garante a flexibilidade no calendário conforme as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas. Ao que parece, essa não é uma questão presente na consideração das chuvas na dinâmica da unidade educative.

Com relação às riquezas do território rural, estas são muitas. As experiências dos agricultores, da vegetação, dos grandes espaços característicos da zona rural, aliados aos saberes das crianças campesinas, são valiosos para dar significados aos fazeres pedagógicos. Assim, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 125) assinalam que:

A Educação Infantil do campo apresenta uma riqueza em termos de exploração dos recursos ao redor da instituição, o que é possível de ser feito, inclusive com os bebês, em passeios no entorno da creche/pré-escola e na vizinhança.

Nesse sentido, os fazeres e saberes das crianças se relacionam ao conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, como afirmam as DCNEI (2009) e a BNCC-EI (2018) ao definirem o currículo da Educação Infantil. Nessa perspectiva, a educação das crianças campesinas pode ser construída com suas significações, em que os elementos do campo podem ser contemplados, desconstruindo um modelo dominante, o modelo de educação da cidade. Sobre esse aspecto, Silva e Pasuch (2010, p. 05) destacam que “A educação infantil do campo pode nos levar a construir as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante”.

Sendo assim, precisamos construir uma proposta pedagógica com as particularidades do campo, valorizando os fazeres do povo campesino. Estes são elementos que empregam à educação das crianças campesinas significado e principalmente são práticas que reconhecem a Educação Infantil do/no Campo como direito das crianças. Assim, como bem defendem Tiriba

e Flores (2016, p. 176) “Se as crianças são seres biofílicos, modos de expressão da natureza, esse convívio não pode ser uma opção de cada professor ou professora, mas um direito de todos, adultos e crianças”. Destarte, a construção das práticas pedagógicas precisa de intencionalidades que estabeleçam uma relação estreita entre as crianças e a natureza, estas são propostas coletivas que envolvem todo o corpo docente das unidades educativas.

Outro aspecto importante corresponde às invisibilidades dos fazeres das unidades educativas do campo, percebidas não apenas na fala de uma professora entrevistada, mas através de suas expressões. Estas nos disseram muito mais sobre a invisibilidade da Educação Infantil do Campo, dos fazeres e saberes produzidos com as crianças camponesas:

A Educação Infantil no Campo é muito rica e pouco vista” (Entrevista, P3. 18/04/2023).

Não tem, eu não vejo olhares pra essa... tão grande, é vasta assim é, é muito rica, eu não vejo visibilidade no nosso trabalho, no nosso..., nos lançamentos que fazemos, nos esforços que fazemos pra realizar com poucos, com poucos é... recursos pedagógicos, mas a gente faz, acontece e tem objetivo e tem bons resultados, mas visibilidade ainda não. [...]é como se não, não dessem importância. [...] é como eles dissessem assim Antonia, a escola tá aberta e pronto, tá aberta a escola, tá aberta (Entrevista, P3. 18/04/2023).

A voz e a expressão de desgosto da professora evidenciam a falta de visibilidade que não apenas a professora denuncia, mas também os estudiosos apontam. A falta de reconhecimento da Educação Infantil do Campo, os poucos recursos de ordem financeira, pedagógica e humana têm evidenciado os descasos com esta modalidade educacional.

Lopes, Leal e Amorim (2023) enfatizam que as invisibilidades na área da Educação Infantil do Campo ocorrem nos diferentes setores, seja na oferta que está muito aquém do que diz a legislação, havendo uma defasagem entre o legal e o real, seja no que tange às práticas, nas quais têm prevalecido a prática da escolarização precoce. Também, há invisibilidade no campo da produção do conhecimento, entendida pelas autoras como ainda insuficiente.

Sendo assim, não basta abrir escolas no território rural, é preciso levar recursos materiais e humanos que viabilizem a materialização de uma Educação Infantil que atenda aos interesses das crianças camponesas, garantam-lhes o direito à educação, que se reconheça as suas especificidades e se constitua como principal espaço de encontros, partilhas e interações das crianças com os seus pares, e destas com os adultos, em que o seu lugar de pertencimento. É

preciso, portanto, oportunizar condições de trabalho para aos/as docentes, para estes/as possam desenvolver suas práticas pedagógicas.

Os/as entrevistados/as reconhecem a Educação Infantil do Campo como rica em recursos naturais que podem ser explorados no trabalho pedagógico com as crianças. No entanto, a invisibilidade dessa modalidade da educação também foi pontuada por um dos sujeitos da pesquisa, tanto em sua fala como em suas expressões, pela falta de valorização dos fazeres na escola das infâncias do campo. Assim, não basta abrir escolas no território rural, é preciso dar condições para que as unidades educativas e seus docentes assegurem às crianças o seu direito à educação.

4.2.4 BNCC: documento norteador das práticas pedagógicas

Sobre a BNCC, buscamos saber se os sujeitos participantes da pesquisa a conheciam e o que eles/as pensavam sobre o documento. A maioria dos entrevistados entendem que a BNCC é um norte e tem orientado as suas práticas pedagógicas, sendo um roteiro. Houve uma relação com os códigos alfanuméricos, pois, quando falamos da Base, uma entrevistada se remeteu aos códigos e aos objetivos.

Sim, conheço. Eu acho boa trabalhar assim nesse método, porque a gente trabalha em cima da BNCC, até então que a gente usa os código pra gente fazer o registro de aula, você que trabalha sabe, não é? Que temos que usar a BNCC, os Código (Entrevista, P1. 11/04/2023).

Não profundamente. [...] é uma coisa importante, é um norte, é um, um “roteiro”, um caminho, uma, uma coisa importante para direcionar as, as práticas de uma forma geral, os currículos, o desenrolar da, da educação em si mesmo, [...] (Entrevista, G. 18/04/2023).

Todos os/as entrevistados/as consideraram o documento como relevante, apesar de sua complexidade. Outros/as o definem com tendo uma certa linearidade, como um receituário. Quando entendemos que em nosso cotidiano nas unidades educativas há muitos fatores e acontecimentos do dia a dia que afetam as nossas práticas com as crianças, os nossos planejamentos, os documentos contribuem muito, mas não atendem a todas as especificidades dos objetivos estabelecidos em nossos planejamentos e estes, por sua vez, dependem do momento das crianças, podem mudar conforme as situações do cotidiano.

Nesse sentido, quando entendemos que a Base não se restringe apenas aos códigos alfanuméricos, o documento pode e deve ganhar outra compreensão, como a garantia dos

direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, pensar a educação das crianças pequenas a partir desses direitos, de forma que as crianças vivenciem a sua infância nas unidades de Educação Infantil, na perspectiva de uma educação emancipadora, em que as crianças são o centro de nosso trabalho pedagógico, é uma potencialidade que está na BNCC-EI e que nasce nas DCNEI.

Sobre essa discussão, Barbosa e Campos (2015) defendem que a BNCC-EI, especificamente, se mantém fiel a concepção de Educação Infantil como lugar coletivo de direito de todas as crianças. Conforme as autoras, “[...]o documento da BNCC para a educação infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado” (BARBOSA E CAMPOS, 2015. p.360). A BNCC-EI propõe que as práticas pedagógicas tenham como centro as crianças, as suas experiências, reconhecendo-as como sujeito de direitos, seres potentes que podem participar das atividades de maneira ativa, que por meio das mediações do/a professor/a vivenciam situações de aprendizagem significativas.

Assim, a BNCC aparece nas falas dos/as entrevistados/as como documento que norteia as práticas pedagógicas, no entanto, o que é mais intenso em suas falas são pontuações sobre os códigos alfanuméricos, estes têm sido privilegiados nos registros das práticas pedagógicas. Outro aspecto evidenciado foi o documento ser entendido como “roteiro” para direcionar os fazeres dos docentes, o que indica uma compreensão e uso restrito e instrumental da BNCC-EI, pois, como bem defendem Barbosa e Campos (2015), a BNCC-EI não se resume a uma lista de atividades e objetivos.

4.2.5 BNCC: orientando os planejamentos e registros

Perguntamos aos entrevistados/as se a BNCC era o documento que orientava as suas práticas pedagógicas, ou se tinham outros. Evidenciamos nas vozes da maioria dos/as entrevistados/as uma compreensão da Base em direção aos objetivos e códigos alfanuméricos, mais uma vez e esta compreensão tem orientado os seus planejamentos e registros. Os relatos demonstraram que as unidades de Educação Infantil têm tomado como base as orientações da BNCC e que o documento está presente nas instituições de maneira intensa:

[...] ultimamente a gente tá seguindo muito a Base, né? Em cima a Base, em cima da base. De vento em polpa, aqui a gente já faz os nossos planejamentos com os códigos [...] (Entrevista, P3. 18/04/2023).

[...] a gente trabalhado dentro da Base, com a Base, é porque [...] na minha, nos meus diários, nos meus relatório é... no meus planejamentos diários eu tenho quase 80% da, da, da Base[...] (Entrevista, P2. 11/04/2023).

A BNCC-EI vai além de objetivos e códigos alfanuméricos. A organização do documento traz os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, que afirmam as crianças como centro do fazer pedagógico. Para Aquino e Menezes (2016), o documento avança ao considerar as particularidades conforme cada faixa etária na Educação Infantil. Assim,

[...]o documento da BNCC afirma-se como uma proposta inovadora nesse aspecto, uma vez que organiza campos de experiência, direitos e objetivos de aprendizagem levando em consideração as especificidades de cada faixa etária que compõe a educação infantil, sendo bebês – 0 a 18 meses de idade; crianças bem pequenas – 19 meses a 3 anos e 11 meses de idade; e criança pequena 4 a 5 anos de idade (AQUINO, MENEZES, p. 37-38).

Assim, a BNCC é um documento que, no caso da Educação Infantil, orienta a construção de práticas pedagógica que considerem o direito das crianças de vivenciar a infância nas unidades educativas. O arranjo curricular da primeira etapa da Educação Básica tem uma proposta diferente, não foi pensada com essa linearidade que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os códigos alfanúmericos podem empregar ao currículo. Destarte, os saberes e as experiências das crianças dão uma complexidade aos fazeres do cotidiano das unidades, impossíveis de serem descritos de maneira linear. Nesse sentido, os objetivos e os códigos são aquém dessa complexidade.

Outro aspecto que identificamos nos relatos de um dos entrevistados foi uma ênfase nas habilidades e a relação desta com as propostas neoliberais, demonstrando uma relação entre a educação e elementos do mercado do trabalho, com clara ênfase econômica. Vejamos:

Eu acho que é uma demanda de um mundo mais... né? A gente precisa de um sujeito futuramente assim, né? Mais autônomo, mais capaz, mais independente, mais tecnológico, né? É por isso que eu digo que é um ponto talvez de crítica isso, né? Porque, assim, se pensa na criança, mas não somente na criança, pensa também no mercado de trabalho. Ele é um documento, como é que diz. tem um tema que até uma professora usava muito, é... Neoliberal, ela dizia isso, é um documento assim

pensado para o mercado de trabalho. Eu acho, a longo prazo, né? Um sujeito que ele tem que ser hábil” (Entrevista, SU. 11/04/2023).

Essa também pode ser uma vertente de instrumentalização da Base e que tem clara relação com a perspectiva de grupos empresariais que também disputaram o document e que foram hegemônicos no que consta em boa parte dele, especialmente nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. No entanto, segundo Barbosa e Campos (2016), a BNCC-EI não se alinhou a estes propósitos, pois tinha como princípio o rompimento com o assistencialismo e com as práticas escolarizantes.

Assim, a BNCC-EI, sobretudo nas versões 1 e 2, defendem outras orientações, sendo organizada não só com objetivos e códigos alfanuméricos, mas sobretudo com concepções, direitos e princípios acumulados pela própria área. Sendo assim, pensar a BNCC-EI apenas pela vertente mercadológica é reduzir e apagar, por exemplo, as orientações das DCNEI (2009) que, inegavelmente, são a base da Base.

A perspectiva das habilidades, do foco nesse viés, é uma preocupação de todos nós, que entendemos a Educação Infantil como ambiente de vivências de experiências, de formação na qual devem predominar as interações e a brincadeira. A esse respeito, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 52) assinalam que:

Uma das preocupações [...] é de que a educação infantil não seja pensada a partir dessa perspectiva restrita de conhecimentos e habilidades. Ao contrário, defendemos a ideia de que a educação infantil deve se orientar por uma perspectiva em que prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria.

Este é um desafio, visto o poder que os grupos empresariais representam na área da educação, principalmente as editoras de livros. Nesse sentido, é muito importante a reflexão, os estudos, conhecer as concepções dos/as professores/as, pois são estes profissionais que estão com as crianças nas unidades diariamente, são eles que desenvolvem práticas exitosas, ou não, mas que implicam na vida das crianças.

Desse modo, trabalhar junto com esses/as profissionais, estabelecer um espaço de diálogo e formação parece ser oportuno na perspectiva de desconstruir possíveis conceitos e propostas alinhados as concepções de educação como desenvolvimento de habilidades. Assim, avançar nas compreensões de currículo como campo de organização das intencionalidades que organizam as propostas pedagógicas das unidades de Educação Infantil são caminhos

dinâmicos e flexíveis, em que o desenvolvimento de habilidades não faz parte das nossas intenções, mas do desenvolvimento integral das crianças.

A BNCC-EI é o documento que mais aparece nas falas dos/as entrevistados/as como referência para orientar o trabalho pedagógico com as crianças. Mais uma vez, os códigos alfanuméricos e objetivos destacam-se nas concepções dos docentes. A Proposta Curricular do estado da Paraíba não apareceu como marco legal que orienta as propostas pedagógicas do Município de Campina Grande/PB, embora tenha sido construído com esse intuito de orientar os currículos e práticas das instituições educacionais dos Municípios e do Estado numa perspectiva territorial (PARAÍBA, 2018).

A Proposta Curricular do estado da Paraíba foi pontuada apenas por um dos sujeitos participantes da pesquisa como documento que orienta a proposta pedagógica da unidade educative. Contudo, o que evidenciamos é que é a BNCC-EI o documento presente na unidade educacional. Este aspecto nos causou certo estranhamento, uma vez que a Proposta Curricular do estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018) foi construída por uma equipe de trabalho em que membros da Secretaria Municipal da Educação de Campina Grande/PB fizeram parte como colaboradores no trabalho de construção do documento e Campina Grande aderiu à incorporação da Proposta como mais um orientador do currículo, junto com a BNCC-EI. No entanto, é apenas a BNCC-EI o documento que orienta as práticas pedagógicas dos docentes, segundo a maioria dos/as entrevistados/as. Verificamos, ainda, que a Secretaria Municipal de Educação não construiu sua proposta curricular.

4.2.6 BNCC: relações com a prática pedagógica no cotidiano das unidades educativas

Indagamos os entrevistados como eles haviam conhecido a Base e como acontecia a relação entre este documento e sua prática pedagógica. Os sujeitos de pesquisa afirmaram que conheceram a Base nas instituições onde trabalhavam, através da equipe técnica da secretaria municipal de educação: “[...]a gente já recebe, né? Os conteúdos e os códigos da BNCC e, ali, a gente forma a vivência do dia, as atividades” (Entrevista, P1. 11/04/2023).

Percebemos que os/as entrevistados/as têm relacionado as suas práticas à BNCC, com uma relação estreita com o modelo escolarizante do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. A BNCC-EI tem uma proposta contrária a este modelo. Conforme bem explicam Barbosa e Campos (2015), a Base é sistematizada a partir da concepção de campos de experiências, oportunizando às crianças interagirem com pessoas, com as situações e com objetos.

Os entrevistados demonstraram que houve e ainda existe um interesse da secretaria de educação, por meio de sua equipe técnica, em ofertar aos profissionais, professores/as, supervisor e gestora o contato e orientações alinhados a BNCC-EI, para que o documento esteja presente nas orientações e se constitua como base para as práticas pedagógicas. Segundo uma entrevistada, BNCC-EI permite uma articulação com os saberes e experiências das crianças, orienta a construção de uma prática pedagógica articulada ao contexto, apontando para a valorização das riquezas do campo, conforme as mediações dos/as profissionais que trabalham com crianças: “[...] a educação do campo, no campo, ela, ela se acha dentro dessa BNCC” (Entrevista, G. 18/04/2023).

Nessa perspectiva, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 127) defendem que:

Arvores, plantas, plantações, águas de rios, de chuvas e de nascentes, terra seca e molhada, preparada para o plantio ou em processo de brotamento das sementes, ventos calmos e intensos, sol da manhã, do meio dia, do entardecer, cheiro e escuta de barulhos dos animais, por serem valorizados pelas crianças e nos quais elas se sentem à vontade, poderiam ser apropriados também nas vivências, nas creches e pré-escolas, tornando-as um local agradável e instigante para a curiosidade das crianças.

Os recursos naturais podem ser recursos pedagógicos interessantes para a aprendizagem, podem ser pontes na construção do conhecimento, em que as crianças podem explorar, brincar, expressar, vivenciar experiências significativas e prazerosas e participam ativamente de diferentes maneiras, individual e coletiva, compartilhando saberes com os seus pares e com os adultos.

Nesse sentido, os sujeitos participantes da pesquisa conheceram a BNCC nas unidades educativas onde trabalhavam com a equipe técnica da Secretaria de Educação de Campina Grande/PB. O documento citado tem relação com o seu trabalho pedagógico por meio das vivências desenvolvidas no cotidiano da instituição educacional. No entanto, o que percebemos de mais intenso nas falas dos/as entrevistados/as é a referência aos conteúdos. Este é um desafio a ser superado por nós professores/as, pois o arranjo curricular da Educação Infantil é organizado com DADC e os campos de experiências.

4.2.7 BNCC: contextualização dos conhecimentos local e geral

A articulação entre os saberes e experiências das crianças ao conhecimento sistematizado é uma orientação do currículo da Educação Infantil, definido pelas DCNEI (2009) e reafirmado pela BNCC-EI (2018). Indagamos os entrevistados como eles avaliavam a contribuição da BNCC-EI no seu trabalho realizado com crianças do campo. Consoante às suas respostas, o documento citado tem contribuído para essa perspectiva orientando as práticas com centralidade nas crianças. Vejamos:

[...] eu não tinha esse olhar, mas a partir de leituras, hoje eu tenho esse olhar diferenciado dando mais importância aquela criança, aquele sujeito que está ali descobrindo algo, dizendo algo né e botando em prática, então acho a partir da BNCC[...] que abriu os olhos, abriu o leque né” (Entrevista, P3. 18/04/2023).

Observamos, no relato de P3, uma preocupação com a criança, com o seu conhecimento, em escutá-la, de atender os seus interesses. Vasconcelos, Kremer e Barbosa (2020) defendem que a aprendizagem das crianças da Educação Infantil precisa estar atrelada às situações da vida cotidiana, que são os conhecimentos úteis para as crianças durante a sua infância e que servirão de andaimes para aprendizagens mais complexas. Assim, relacionar os saberes das crianças aos conhecimentos produzidos pela humanidade é essencial na construção de aprendizagem com crianças na primeira infância.

Outro aspecto evidenciado foi com relação a contribuição do documento para a contextualização do trabalho pedagógico. Conforme o relato da gestora, essa relação pode ocorrer “[...] valorizando o que é rural e também trazendo esse conhecimento do mundo lá fora que não faz parte desse ambiente rural, [...]” (Entrevista, G. 18/04/2023). Para o supervisor: “Eu acho que é assim, entender a Base e entender que o contexto que você tem é, é rico para se trabalhar com a Base né, você consegue atingir aquilo com o que a gente tem aqui, [...]” (Entrevista, SU. 11/04/2023). Esses entrevistados evidenciaram indícios de que a Base pode contribuir na contextualização das práticas nas quais as vivências podem se converter em pontes de articulação entre o conhecimento local e geral.

Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 79), “Ao integrar ao trabalho pedagógico na creche/pré-escola, o saber proveniente das vivências das crianças, o (a) professor(a) contribui para ampliar o conhecimento da criança na descoberta do mundo, assim como o próprio saber”. Nesse contexto, a valorização das vivências das crianças residentes nos territórios rurais pela escola influi nas imagens que criamos em relação a elas e também do seu território.

Percebemos algumas referências a conteúdos quando abordamos a questão da contribuição da BNCC-EI para o trabalho dos/as professores/as com crianças campesinas: “Nos conteúdos, é... nas vivências que eu pratico, que eu pratico em sala de aula, em tudo” (Entrevista, P1. 11/04/2023). A BNCC-EI orienta a prática pedagógica em que as vivências e construção de experiências prevalecem. Ressalte-se que o currículo da Educação Infantil não é baseado em conteúdos, mas sim em direitos de aprendizagem e campos de experiências.

Para Lopes, Leal e Amorim (2023), na BNCC-EI, a organização do currículo se dá a partir dos campos de experiências que buscam garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, na educação infantil, ao menos nas orientações documentais e teóricas, não há lugar para pensar em conteúdos pré-estabelecidos. A aprendizagem é portanto, um processo amplo que envolve princípios, direitos e concepções.

Nessa perspectiva, os/as entrevistados/as relatam que a BNCC-EI contribuiu para um olhar mais atento para as crianças, para a sua escuta, afirmando que o documento citado propicia uma relação mais estreita entre os saberes locais e sistematizados, havendo uma percepção de que, no campo, existem ricas possibilidades de experiências que podem ser valorizadas pela unidade educativa.

4.2.8 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento em evidência

Perguntamos aos sujeitos participantes da pesquisa se eles conheciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o que pensavam sobre esses direitos e se estes eram discutidos e como eram discutidos nas formações da secretaria.

Todos os sujeitos participantes da pesquisa responderam que conheciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que entendiam que esses direitos são importantes para as crianças e que são vivenciados no cotidiano das unidades educativas. No entanto, as falas de alguns dos sujeitos entrevistados mostraram pouca clareza desse direitos, pois percebemos que eles confundem os direitos com outras ações ou características e que vários deles sequer foram citados, como podemos perceber na fala de P2:

O brincar, o fazer, o direcionar, conviver, a oralidade, tem mais alguns? Rs, rs, fugiu (Entrevista, P2. 11/04/2023).

Percebemos que, apesar desses sujeitos relatarem que a secretaria tem ofertado formação sobre o tema, há uma necessidade de se aprofundar a temática nas formações, dado o distanciamento que os/as docentes apresentam quando nos referimos ao *conviver, brincar, participar, expressar, conhecer-se e explorar*. Nesse sentido, só assim será possível vislumbrar que o currículo da Educação Infantil tenha proposições mais condizentes com os interesses⁷ e direitos das crianças.

Nesse sentido, a partir desses direitos, há possibilidades de construção de práticas pedagógicas reconhecedoras das especificidades da infância tanto do ponto de vista político, em que há o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e de direitos, quanto da perspectiva pedagógica em que o fundamento são as interações e brincadeira, (DCNEI, 2009).

Barbosa (2012, p. 33) defende a importância das crianças consolidarem “[...] aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico, estabelecer relações entre suas experiências e os conhecimentos elaborados ao longo da história, aprender a conviver, a dar sentido ao mundo, ter curiosidade com relação ao conhecimento”. Assim, o objetivo não é transmitir conhecimento, mas sim, vivenciar no cotidiano das unidades educativas experiências exitosas em que as crianças participam ativamente.

Em sua entrevista, o supervisor relatou que a discussão sobre os direitos está tendo uma abordagem mais restrita nas formações e que também há o risco de se abordar os direitos de forma separada. Vejamos o seu dizer a esse respeito:

Conheço, né? Que é o se expressar, conviver, brincar. Pronto, é outra questão assim que a gente as vezes tende a segregar, né? Então, o se conhecer, o se expressar, é como a gente fosse trabalhar isso em situações específicas, para aquilo! Não, eles têm que tá no cotidiano (Entrevista, SU. 11/04/2023).

Os direitos de aprendizagem, eu creio que ano passado foi muito pontuado, esse ano em particular tá tendendo mais pra essa questão do letramento, né? [...] (Entrevista, SU. 11/04/2023).

A preocupação com a separação dos direitos que, segundo um dos entrevistados é um problema, é algo a ser levado em conta. Tal preocupação fala de desvios, restrições e esvaziamentos que princípios caros que estão na BNCC-EI podem sofrer. Segundo Barbosa *et al* (2016) o participar, o expressar, conviver, brincar, conhecer-se e o explorar precisam ser

⁷ Conforme explica Vasconcelos, Kremer e Barbosa (2020, p. 232), Etimologicamente, portanto, sinalizamos os interesses como as situações às quais as crianças atribuem relevância, aquilo que lhes retém atenção.

garantidos na Educação Infantil articulados aos princípios éticos, estéticos e políticos das DCNEIs. Nessa vertente, a construção de processos educativos que pensam a Educação Infantil como um lugar de partilhas, de convivência, de relações podem ser caminhos profícuos para assegurar às crianças esses direitos.

Nesse sentido, estes princípios propiciam, à educação das crianças na primeira infância, lugar do acolhimento, dos afetos, das brincadeiras e das interações. A esse respeito, Guimarães, *et al.* (2022), enfatizam que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são potencializadores de aprendizagens significativas, meios pelos quais as crianças se apropriam de conhecimentos, habilidades e valores de maneira ativa, constroem experiências e são protagonistas do processo de aprendizagem, entendendo a primeira etapa da Educação Básica sob um ponto de vista relacional e democrático (GUIMARÃES, *et al.* 2022).

Evidenciamos, nas vozes da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, uma incompatibilidade de ideias, pois eles/as relatam que conhecem os DADC, no entanto, os relacionam com outros aspectos que não são os direitos instituídos pela BNCC-EI, demonstrando pouca compreensão sobre eles. Mais do que uma incompatibilidade de ideias, preocupa-nos a não apropriação dos DADC como direitos centrais a toda a construção curricular.

4.2.9 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: vivências cotidianas

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram estabelecidos pela BNCC-EI (2018) como maneira de dar centralidade à criança, de preconizar os seus interesses de aprendizagem. Nesse sentido, perguntamos aos sujeitos participantes da pesquisa como esses direitos estavam sendo vivenciados em suas práticas pedagógicas. Segundo P2, os direitos se materializavam “nas vivências, em brincadeiras lúdicas, em o fazer, né? Eles botam a mão na massa e faz é [...]” (Entrevista, P2.11/04/2023). Outro relato indicou certa ênfase nos conteúdos e nas áreas do conhecimento:

“Todos os dias, né? Na diária, na diária, na nossa... nos nossos momentos, nas nossas vivências diárias, porque nas minhas atividades elaboradas eu já, eu já deixo espaço reservado pra mim... é...já pensei no direito que vai, que vai garantir aquela atividade a essa criança, a essas crianças né, então quando você tá trabalhando Matemática, vou trabalhar Matemática então eu tenho que já ter meu pensamento o que é que eu vou garantir pra eles trabalhando esse número aqui, esses números, ou esse número, ou essa letra, qual é o objetivo, então tem que tá dentro da prática da BNCC né” (Entrevista, P3. 18/04/2023).

Esta menção dos direitos, no singular, referindo-se, possivelmente a apenas um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento pode estar relacionado ao que o outro sujeito participante da pesquisa mencionou no aspecto do desmembramento dos direitos. “[...] mas eu acho que ainda tem o entendimento do direito desmembrado né, então hoje a gente vai trabalhar o conviver né, regras de convivência, por exemplo” (Entrevista, SU. 11/04/2023).

Destaque-se que acreditamos ser esta uma evidência do que pode estar ocorrendo nas práticas das unidades educativas: ênfases nos conteúdos e nas áreas do conhecimento, como também um pensar nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de maneira separada. Por princípio, o conviver, o conhecer-se, o explorar, brincar, expressar e o participar precisam ser pensados, vivenciados pelas crianças desde o momento que elas entram nas instituições educativas, nos momentos de troca de roupa, do banho, da alimentação, no pátio, e áreas externas das instituições, uma vez que, segundo a BNCC-EI (2018), esses direitos garantem na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade as condições para que as crianças aprendam se posicionando, agindo, desempenhando um papel ativo.

Seguindo a esteira de discussão, Horn (2017, p. 24) pontua que “entendemos a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, [...]”. Nesse sentido, o papel do/a professor/a é essencial, como também as suas concepções sobre criança, pois esta implica nas intencionalidades da prática pedagógica pensadas e planejadas com e para as crianças nas unidades educativas, as mediações. Assim, a organização dos ambientes interior e exterior das instituições educativas são representações das nossas intencionalidades e práticas pedagógicas. Sobre isso, Horn (2017) assevera que os espaços destinados para as crianças nas unidades educativas precisam ser entendidos com suas especificidades, não mais em uma perspectiva tradicional de sala onde aulas acontecem, mas sim como ambiente onde experiências educativas são vivenciadas.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos podem oportunizar às crianças a vivência de situações de aprendizagem em que elas têm contato direto com os objetos. Não podemos deixar de destacar os muitos desafios que nós, professores e as crianças vivenciamos nas unidades educativas, como foi pontuado também pelos/as entrevistados/as, as dificuldades de ordem financeira, a falta de recursos humanos e pedagógicos, a invisibilidade e falta de valorização dos/as profissionais, da educação é uma realidade que muito nos entristece e dificulta o nosso trabalho, como professores/as, e afeta a aprendizagem das crianças. Por isso, a problematização é fundamental nas rasuras dos desafios.

Outro aspecto demonstrado nas vozes dos/as entrevistados/as tem a ver com os conteúdos e às áreas do conhecimento. O currículo da Educação Infantil é baseado na vivência de experiências em que os saberes das crianças são pontos de partida para a prática pedagógica. O currículo vivido em muitas unidades de Educação Infantil ainda é baseado no modelo do Ensino Fundamental, é baseado nos conteúdos e áreas de conhecimento. Conforme bem explicam Lopes *et al* (2023, p. 3) “[...] o objetivo do Ensino Fundamental foca muito mais no “domínio” de conteúdos, enquanto a Educação Infantil tem como foco o processo de desenvolvimento integral das crianças”.

Nesse context, a própria LDBEN 1996 pontua essas especificidades de cada etapa da Educação Básica. A Educação Infantil tem uma organização curricular diferenciada, é baseada no cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos, precisa considerar os eixos estruturantes as interações e brincadeira, além de que esta etapa da Educação Básica é formada por campos de experiências, que buscam assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade (LOPES *et al*, 2023).

Como podemos ver, o currículo da Educação Infantil vai muito além da lista de conteúdos e objetivos, o documento coloca as crianças como centro do processo e assim se organiza de maneira distinta das demais etapas. Assim, pensar o currículo da educação das crianças de 0 a 5 anos de idade implica muitos desafios, como a própria questão de ter ou não uma organização curricular nessa etapa da educação brasileira. Como Amorim (2011), entendemos que por a Educação Infantil fazer parte do sistema educacional brasileiro é importante a construção de um currículo que atenda às suas especificidades.

Como bem pontuado por um dos sujeitos participantes da pesquisa, desconstruir concepções e ações baseadas em um currículo conteudista para uma organização curricular por campos de experiências, requer tempo e estudo, não é uma tarefa fácil, mas é necessária e importante na garantia dos direitos das crianças de se expressar, brincar, conviver, conhecer-se, explorar e de participar. A BNCC-EI estabelece esses seis direitos que, articulados aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem, formam o currículo da Educação Infantil.

Mais uma vez, as vozes dos/as entrevistados dão ênfase ao modelo de escolarização, pautado no Ensino Fundamental quando fazem referência às áreas do conhecimento: elas não fazem parte da perspectiva curricular da Educação Infantil a partir da BNCC-EI. Outrossim, os entrevistados destacaram que os DADC são vivenciados cotidianamente, no entanto, apontaram, em alguns momentos de suas falas, aspectos que demonstram a possibilidade desses direitos estarem sendo pensados separadamente.

4.2.10 BNCC-EI e direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conteúdos, áreas do conhecimento e ressignificação das práticas pedagógicas

A constituição da BNCC-EI explicitou a organização do currículo na Educação Infantil, reafirmou a sua definição já consolidada nas DCNEI (2009) e sistematizou o que é específico desta área da educação, como os DADC, os campos de experiências e objetivos de aprendizagem conforme cada faixa etária e campos de experiências. Nesse contexto, perguntamos aos sujeitos participantes da pesquisa o que mudou na escola com a implementação da BNCC-EI e se e como eles têm assegurado os DADC às crianças. Assim, os entrevistados acreditam que a BNCC-EI tem norteado, embasado as suas práticas pedagógicas. No entanto, evidenciamos nos relatos da maioria dos/as entrevistados/as que o trabalho pedagógico na Educação Infantil tem sido baseado nos conteúdos e áreas do conhecimento, explicitando práticas escolarizantes:

O que a gente deve praticar em sala de aula, do conteúdo, se for matemática a gente já sabe mais ou menos como trabalhar na Matemática, [...] porque é um documento (Entrevista, P1.11/04/2023).

Registre-se que práticas pedagógicas, nessa perspectiva, desconsideram as especificidades das crianças de 0 a 5 anos de idade, como também não consideram a Educação Infantil como etapa da educação, com função pedagógica e especificidades, com arranjo curricular diferenciado, como também desconsideram as orientações das DCNEI, os princípios éticos, políticos e estéticos definidos para esta etapa da educação. Nesse contexto, identificamos um distanciamento do que é pensado e orientado para a Educação Infantil compreendida como lugar de garantir às crianças experiências que assegurem a vivência da infância (BARBOSA, 2012).

Outro aspecto enfatizado pelos entrevistados refere-se à ressignificação dos conteúdos, às maneiras de trabalhar: “[...] mudou a forma de se lançar, mudou a forma de se expressar... mudou tudo, teve, ressignificou sabe, ressignificou o conteúdo que fosse lançado. A partir das práticas né? Das práticas vividas dentro de sala e fora de sala” (Entrevista, P3. 18/04/2023). Verificamos que a ênfase no conteúdo ainda é muito forte, mesmo as DCNEI (2009), e a BNCC- EI (2018) já terem definido o currículo da Educação Infantil como sendo:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009. 2018).

Nesse context, pensar a Educação Infantil na perspectiva do conteúdo e áreas do conhecimento é uma demonstração de antecipação do Ensino Fundamental, de práticas que desconsideram as especificidades das crianças na primeira infância e de sua educação. A partir da LDBEN 9394/96 quando determinou a especificidade do atendimento formal as crianças como sendo Educação Infantil, evidenciou-se, nesse documento, uma concepção diferente de atendimento dos demais seguimentos de ensino, uma vez que, por educação, se entende uma proposta de formação partilhada e relacional.

Segundo Giuriatti e Stecanela (2022, p. 1150) “A Educação Infantil, pela especificidade do público atendido, requer outros modos de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento que não sejam permeados por práticas pedagógicas transmissivas e conteudistas”. Nesse sentido, é necessário repensar as nossas práticas pedagógicas de modo que considere e contemple as crianças como ser potente e com direitos, reconhecendo a Educação Infantil com sua identidade e características de atendimento específicas baseado no cuidado e educação.

Uma entrevistada refletiu na direção de que a Base contribuiu para a contextualização das práticas e para a construção do currículo local. Vejamos:

É ..., assim, a BNCC, ela dá esse norte. Então, a gente vai tentando alinhar a nossa teoria a essa, a nossa prática. Aliás, a nossa prática a essa luz que a gente recebe, né? Então, a gente já vê que essa questão do, do, daquela parte do currículo, que tem a parte..., [...] o currículo local, [...] então eu acho assim muito importante, isso foi, é, é uma abertura muito, muito boa, pra gente construir a parte diversificada, pra gente vivenciar na escola, no chão da escola, principalmente a escola e se a escola do campo, no campo” (Entrevista, G. 18/04/2023).

Na concepção dessa entrevistada, a Base propõe essa orientação de construção do currículo com a parte diversificada. Aqui, na Paraíba, foi construída a Proposta Curricular do Estado buscando atender às demandas local e regional, os costumes e modos de vida do povo paraibano no tocante à sociedade, à cultura e à economia. Este documento propõe orientar a elaboração das propostas curriculares municipais e elaboração dos projetos pedagógicos das instituições educativas no estado da Paraíba. A voz da entrevistada demonstra que os saberes do

currículo local têm sido vivenciados no chão da escolar, evidenciando concepções de valorização e reconhecimento da grande diversidade de que forma o estado da Paraíba.

Com relação à garantia dos direitos de aprendizagem a maioria dos/as entrevistados/as enfatizou que tem garantido os referidos direitos por meio das vivências cotidianas.

Sim, como é que eu tenho garantido? Fazendo, atividades com eles [...] é o, o fazer junto com eles[...] (Entrevista, P2.11/04/2023).

Apesar de, em alguns momentos, precisar citar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e de alguns entrevistados confundirem esses direitos com outros saberes das crianças, eles afirmam que têm garantido esses direitos às crianças. No entanto, um dos entrevistados entende que esses direitos podem está sendo tolhidos. Vejamos:

É... eu acho tem uns que são tolhidos, eu creio que tem uns que são tolhidos, esse de se expressar, o do brincar né, como o brincar é uma coisa só externa, as vezes não tá muito no pedagógico né, eu acho que, infelizmente são tolhidos, pela falta de compreensão de que eles têm que tá na prática pedagógica” (Entrevista, SU. 11/04/2023).

Reconhecemos o desafio que é pensar a Educação Infantil, as práticas pedagógicas a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com o excesso de crianças por turma, a falta de recursos humanos e pedagógicos, precariedades das instituições, as rotinas estabelecidas e inflexíveis. No entanto, também reconhecemos as potencialidades desses direitos como oportunidades para aprendizagens significativas e que viabilizem uma educação integral das crianças, na qual elas possam se constituir como sujeitos ativos e potentes do processo, em que as práticas cotidianas possam ser materializadas com base nesses direitos. Nessa perspectiva, entendemos que o participar, brincar, conhecer-se, conviver, explorar e o expressar devem ser assegurados às crianças por meio de mediações docentes com um olhar cuidadoso, que escuta e têm o cuidado e educação como princípios indissociáveis, no qual os saberes e conhecimentos das crianças, as suas curiosidades e descobertas são pontos de partida para a realização das práticas pedagógicas.

Importa destacar que evidenciamos, nas falas da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, a afirmação de que eles/as têm assegurado às crianças a vivência dos DADC. No entanto, os/as entrevistados referem-se a estes direitos relacionando-os a outros saberes das crianças, demonstrando que os DADC podem estar sendo tolhidos, como enfatiza um/a dos/as

entrevistados/as. Percebemos, em suas vozes, que a mudança ocorrida com a BNCC-EI se dá com a valorização dos objetivos e códigos alfanuméricos. Os direitos e os campos de experiências ainda não aparecem em suas falas como elementos constitutivos do currículo da Educação Infantil e nem da Educação Infantil do Campo.

Nese contexto, os sujeitos participantes da pesquisa indicaram pouca apropriação da BNCC-EI, ou uma apropriação restrita, o que preocupa no sentido de se ter uma utilização instrumental da BNCC-EI, desvitruando os aspectos basilares de sua proposta, os mais ricos e mais importantes a uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e as especificidades curriculares desta etapa da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Esse estudo abordou o tema dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Assim, buscamos compreender esses direitos a partir da perspectiva de docentes de uma pré-escola do campo. Nossa intenção foi aprofundar algumas questões na BNCC-EI referente aos direitos das crianças, a definição desse documento sobre Educação Infantil no território rural e em outros territórios da diversidade, como também trazer as compreensões dos docentes acerca dos temas apontados, visto que o documento é um dos mais recentes parametrizadores curriculares da educação brasileira e que está presente nas várias discussões que envolvem a educação das crianças.

Destarte, compreendendo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como mediadores de aprendizagens significativas que coloca a criança como centro do planejamento curricular. Nesta vertente, ao longo de nosso trabalho, buscamos respostas para a seguinte questão de pesquisa: Se e como professores/as, coordenadores/as e gestores/as da Pré-Escola do Campo, no município de Campina Grande/PB, compreendem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança estabelecidos pela BNCC-EI?

Com o fim de responder a essa questão, a investigação foi realizada em uma pré-escola pública, situada na zona rural do município de Campina Grande-PB e teve como objetivo principal analisar se e como docentes de uma Pré-Escola do Campo no município de Campina Grande/PB compreendem os direitos das crianças, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecidos pela BNCC-EI (BRASIL, 2018). Para tal fim, estabelecemos como objetivos específicos: i-) aprofundar o estudo sobre o documento da BNCC-EI, considerando a história da sua construção e os marcos legais e de conhecimento que embasam a sua formulação, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança; ii-) verificar se existem propostas curriculares construídas e/ou utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB, que foram fundamentadas na BNCC-EI e que orientam as práticas pedagógicas das/dos professoras/es junto às crianças de pré-escola do campo; iii-) conhecer se e como docentes de uma Pré-Escola do Campo no município de Campina Grande/PB compreendem os direitos das crianças, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, instituídos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2018). Julgamos ter alcançado os objetivos gerais e específicos na discussão apresentada ao longo da dissertação, mais explicitamente no capítulo IV desse estudo.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, primeiro realizamos a pesquisa documental com a BNCC-EI e a parte introdutória da BNCC (2018) e, posteriormente, realizamos a pesquisa de campo com as professoras, supervisor e gestora. Durante o percurso de investigação da primeira parte da pesquisa, a análise da BNCC configurou-se como um primeiro desafio, visto que tivemos algumas dificuldades para analisar o documento, devido a pouca literatura produzida, até o momento, a respeito dos DADC, como também a maneira sucinta como foi produzida a BNCC-EI.

O estudo revelou que a BNCC-EI trata dos DADC desde a parte introdutória até a seção da Educação Infantil. As reflexões a partir dos estudos dessas partes da BNCC nos permitiram compreender que o brincar, o conviver, o conhecer-se, explorar, expressar e o participar são princípios já defendidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009), quando este dispositivo legal, de caráter mandatório, definiu, em seu art. 6º, os princípios éticos, estéticos e políticos da prática pedagógica, de onde nascem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ademais, o art. 9º das DCNEI, que trata dos eixos das práticas pedagógicas, comunicam-se com os direitos e campos de experiência. Logo, há uma íntima relação entre as DCNEI – documento mais bem aceito pela área da Educação Infantil – e a BNCC-EI – documento mais controverso na referida área. Os direitos fazem parte dos estudos de referência no campo da educação infantil, como Barbosa (2006) e Oliveira (2010).

Os conceitos de criança e de currículo estabelecidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009) têm relação estreita com os DADC, pois compreender a criança como sujeito social, histórico, de direitos, com saberes e experiências, ser que observa, questiona e apropria-se do conhecimento de maneira ativa evidencia esta relação é fundamental para se estabelecer uma relação entre crianças e direitos.

Nesse sentido, a BNCC-EI (2018) entende que o cuidado e educação são práticas indissociáveis na educação das crianças. No entanto, o documento não explicita o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, como assim afirma a Constituição Federal de 1988. Outro aspecto que nos causou estranhamento na BNCC-EI foi com relação ao desenvolvimento de competências na Educação Infantil, concepção posta na parte introdutória da BNCC-EI. Esta ênfase tem clara relação com grupos empresariais que participaram da formulação do documento

Importa destacar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são estabelecidos pela BNCC-EI (2018) como possibilidades de assegurar às crianças vivências de aprendizagens em que elas participam ativamente do processo e assim foi estabelecido seis direitos, pensados

como potencializadores de aprendizagem. O documento possibilita que pensemos na educação das crianças do campo, ao enfatizar a perspectiva intercultural para a construção dos projetos educativos, compreensão defendida por Barbosa (2009). O estudo nos trouxe importantes reflexões sobre a criança e sua educação, revelando as propostas da BNCC-EI (2018) e as compreensões dos docentes acerca do documento e de outros temas que têm relação com o dispositivo legal, como as crianças e sua educação.

Nesse arremate dos fios conclusivos desse estudo, é imperativo destacar que o estudo da BNCC-EI nos provocou alguns estranhamentos, como a presença de agentes de ordem privada na organização e elaboração da BNCC-EI (BRASIL, 2018), permitindo a auto indagação acerca dos interesses dessa parceria público-privado; outra questão estranha é o fato de o documento ter 600 páginas e apenas 20 destas se deterem sobre a Educação Infantil, aspecto que talvez tenha tolhido a elaboração mais explícita do conceito de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apesar destes serem estabelecidos como o *conviver, conhecer-se, brincar, participar, explorar e o expressar*.

Os dados produzidos com a entrevista realizada com docentes revelaram que os profissionais entendem as crianças e sua educação sob uma perspectiva generalista e universal, com concepções abstratas que pouco dizem sobre a criança sujeito de direitos, ser com suas potencialidades. Já no que tange à Educação Infantil, os entrevistados reconhecem a base para a formação das crianças, mas pensam na importância para a construção do sujeito para o futuro. Uma das entrevistadas relatou que não se identificava com a etapa, devido à pouca expressão das crianças, compreendida pelos seus relatos como uma atividade apenas oral.

As vozes dos/as sujeitos participantes da pesquisa revelaram que a Educação Infantil do Campo tem acontecido apesar de ser pouco vista, demonstrando as invisibilidades já apontadas pelos estudiosos, a precariedade, a falta de recursos humanos e pedagógicos e a falta de alimentos como fatores que afetam o cotidiano das crianças camponesas nas unidades educativas.

Cabe o registro de que foi possível perceber que os/as entrevistados/as estão cientes sobre a existência da BNCC-EI e disseram que o documento é um norte importante em seus planejamentos. Percebemos que há uma ênfase do documento nos registros das práticas pedagógicas e planejamentos, com foco nos objetivos e códigos alfanuméricos e o dispositivo legal tem orientado as práticas pedagógicas nessa vertente, conforme demonstraram as vozes do/as entrevistados/as. Com relação ao contexto das unidades educativas do campo, o

documento tem contribuído para a contextualização do trabalho pedagógico e na valorização dos interesses das crianças segundo os/as sujeitos participantes da pesquisa.

No tocante aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os sujeitos participantes da pesquisa disseram conhecer e os consideraram como importantes no trabalho com crianças. No entanto, eles/as demonstraram certa dificuldade para falar desses direitos, como também para a sua materialização de maneira intencional por meio de experiências significativas às crianças. Foi predominante, nas vozes dos/as entrevistados/as, a ênfase nos conteúdos e nas áreas do conhecimento. Assim, os relatos evidenciaram que esses direitos têm sido pensados de maneira separada. Outros apontaram de maneira tímida que já ouviram falar, que trabalham os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano das crianças, mas por muitas vezes foi preciso realizar outros questionamentos, instigá-los a falar de suas práticas para podermos buscar evidências da materialização desses direitos.

Nesse cenário, as dificuldades de compreensão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento podem ter sido verificadas devido ao pouco tempo em que a BNCC-EI foi regulamentada e/ou pela apropriação do documento por outras perspectivas que não seja a do direito, uma vez que as vozes dos/as entrevistados demonstraram que os objetivos e códigos alfanuméricos têm sido privilegiados quando se trata da BNCC-EI, como também a pesquisa revelou que os conteúdos e áreas do conhecimento tem predominado na formação do currículo da Educação Infantil.

Sendo assim, as compreensões acerca da BNCC-EI evidenciaram que o documento está presente nas unidades educativas do campo, cujos direitos de aprendizagem e desenvolvimento ainda não é a principal perspectiva do trabalho pedagógico com crianças, como foi evidenciado com a pesquisa. Desse modo, percebemos conceitos estabelecidos nas DCNEI (2009) que são centrais no tocante à criança, ao currículo e à Educação Infantil e que foram reafirmados na BNCC-EI (2018), evidenciando que o primeiro documento se constituiu como norte para a elaboração do segundo marco legal. Ademais, um dos/as entrevistados/as enfatizou que, além da BNCC-EI, o currículo estadual tem orientado as práticas pedagógicas buscando atender a parte diversificada da educação das crianças com seus pertencimentos em termos de populações e identidades.

Apesar dos profissionais afirmarem que o documento tem orientado suas práticas com as crianças percebemos a presença da BNCC-EI nos registros dos planejamentos com os objetivos e códigos alfanuméricos, como também no registro das práticas pedagógicas com fins burocráticos, conforme demonstraram as vozes dos/as docentes. Nesse momento, os direitos de

aprendizagem e desenvolvimento ainda não são o ponto de partida para o planejamento dos fazeres com as crianças.

Nesse momento de arrematar os fios discursivos da pesquisa em que nos encaminhamos para o fim deste trabalho de dissertação, é importante registrar que o estudo aqui empreendido não tem o propósito de esgotar a discussão sobre o tema. Assim, a nossa conclusão, aqui, não fecha horizontes, uma vez que não findamos as nossas indagações: Será que a Base está sendo válida apenas para justificar práticas pedagógicas pouco fundamentadas nos direitos das crianças? Será se o cotidiano das unidades educativas contempla experiências condizentes com a proposta da BNCC-EI? Se sim, como, de que modo?

Nesse sentido, estas são questões/inquietações que pensamos em trabalhar em um outro momento, em outros possíveis estudos oportunos. Assim, por ora, esperamos que a nossa proposta possa contribuir para a construção de compreensões dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento como caminhos para o trabalho pedagógico com todas as crianças, sobretudo as camponesas, assegurando-lhes os seus direitos, como o de ter uma educação que atenda aos seus interesses e especificidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. CRUZ, Ana Cristina J. MORUZZI, Andreia Braga. Alguns Apontamentos: A Quem Interessa a Base Nacional Comum Curricular Para a Educação Infantil? *In: Debates em Educação*. N. 16 vol.8. Jul./Dez. 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** João Pessoa. 2011.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de. **Datas Comemorativas: qual o sentido nas escolas?** Disponível em: *Datas comemorativas_ qual o sentido nas escolas_ - VNCom.pdf*. Acesso em: 15/06/2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014

AQUINO, Lígia Maria Leão de. MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. *In: Debates em Educação*. N. 16 vol.8. Jul./Dez. 2016.p. 29-45. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p30

ARTES, Amélia. ROSEMBERG, Fúlvia. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465ofert-a-demanda-educacao-ampo-pdf. Acesso em: 09/10/2020.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. (org.). **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1ª Edição. Editora Unesp. São Paulo, 2013.

BARBOSA, Maria Antonia Henrique. HERMIDA, Jorge Fernando. O Lúdico na Educação Infantil: um recurso pedagógico na sala de aula. *In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.) Educação Infantil e Ludicidade: experiências no Agreste Paraibano*. Ed. Universitária da UFPB. 2013. p. 13-33

BARBOSA, Maria Antonia Henrique. LEAL Fernanda de Lourdes Almeida. **Crianças e Educação Infantil: diálogo com a BNCC**. Disponível em: *texto evento UFCG.pdf*.
BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Praticar uma Educação para a Diversidade no dia a dia da Escola de Educação Infantil. *In: Reflexões sobre as práticas pedagógicas* [recurso eletrônico] MENEZES, Mireila de Souza, FRANCISCO, Denise Arina. (Orgs). – Novo Hamburgo: Feevale, 2009. p. 08-14.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. CRUZ, Silvia Helena Vieira. FOCHI, Paulo Sérgio. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é Básico na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil? *In: Debates em Educação*. N. 16 vol.8. Jul./Dez. 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência.** Disponível em:file:///C:/Users/ACER/Downloads/BNCCE%20ENTEVISTA%20MARIA%20CARME M%20(1)%20(1).pdf.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. FERNANDES, Susana. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada.** Disponível em: A_educacao_infantil_na_Base_Nacional_Comum_Curricu.pdf. Acesso em: 15 set. 20121

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2022.

BAUER, W. Martin. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: um Manual prático.** Ed. Vozes.Rio de Janeiro. 2002.

BOBBIO, Noberto, 1909 – **A Era dos Direitos.** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3237878/mod_resource/content/1/POSITIVISMO%20JUR%20C3%8DDICO.pdf. Acesso em: 01/10/2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber e experiência.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf> Acesso em: 23/06/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 07/12/2021

BRASIL, **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.** Disponível em: Decreto nº 7352 (planalto.gov.br). Acesso em: 20/07/2023

_____, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22, dez. 2017. Seção 1, p. 41 -44.

_____, **Ministério da Educação:** Secretária de Educação. Conselho Nacional de Educação Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Brasília: 2016.

_____, **Ministério da Educação:** Secretária de Educação. Conselho Nacional de Educação Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Brasília: 2017.

_____, **Ministério da Educação**: Secretária de Educação. Conselho Nacional de Educação Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Brasília: 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

CAMPINA GRANDE, Projeto de lei municipal nº 036/2009. Dispõe sobre o **Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério público municipal**. Campina Grande, 2008.

CAMPOS, Rosânia. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? Disponível em: 585-Texto do Artigo-1517-1895-10-20160317 (1).pdf. Acesso em: 03/08/2023.

CANDAUI, Vera Maria. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan/mar. Campinas/SP. 2012. Disponível em: CANDAUU.pdf. Acesso em: 04/09/2023.

CANDAUI, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores. **Revista Cocar**. Edição especial, N.8. Jan./Abr./2020 p.28-44. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 04/10/2022

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. Et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Ed. Vozes. Rio de Janeiro. 2012.p. 295-316 .

COSTA, Sandra Paula Veras Amorim. **O Maior São João do Mundo, de Campina Grande-PB e as Concepções de Desenvolvimento**: uma análise de conteúdo das falas de atores envolvidos em sua formulação e realização. Disponível em: PDF - Sandra Paula Veras Amorim Costa (1).pdf. Acesso em: 28/07/2022.

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2005.

_____, Patrícia. STECANELA, Nilda. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: percursos de políticas educativas para as infâncias. Revista e-Curriculum. v.20, n. 3, p. 1137-1159, julh. /set. 2022. Disponível em: *Artigo sobre direitos de aprendizagem PUC.pdf. Acesso em: 12/08/2023.

GUIMARÃES, Daniela. NUNES, Débora Rafaela. SILVA, Greice Duarte de Brito. BASÍLIO, Priscila. Princípios Éticos, Estéticos e Políticos em Ação: na formação e no

cotidiano da Educação Infantil. Disponível em: **EBOOK_Educacao Infantil promovendo encontros (1).pdf**. Acesso em: 04/10/2022.

HERMIDA, Jorge Fernando. LUDGERIO, Klebia Maria. **O direito à educação: raízes históricas**. In: HERMIDA, Jorge Fernando. (Org.). Educação Infantil: políticas e fundamentos. Ed. Universitária da UFPB. João Pessoa. 2009. p. 23-46.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos espaços da escola infantil**. Ed. Penso. Porto Alegre. 2017.

IBGE. Índice de Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/gado-bravo/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>. Acesso em: 17 abr. 2021.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Rev. Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-14. 2000.

KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho 2002.

KUHLMANN, Moysés & FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO (Org.) **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-34

LEAL, Fernanda de L. A.; RAMOS, Fabiana. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, Maria Carmen S. et al. (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 153-179.

LEAL, F. L. A. Desdobramentos Formativos da Proposta Curricular de Educação Infantil da Paraíba a partir da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-10. 2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57416>.

LOPES, D. M. C.; LEAL, F. L. A.; AMORIM, A. L. N. **CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções, legislação e invisibilidades**. Revista Espaço do Currículo, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66133>. Disponível em: [curriculo-e-educacao-infantil.pdf](#). Acesso em: Abril/2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. Ed. Atlas. 2018.

Mapa da Paraíba com destaque para Campina grande. Disponível em: [+mapa da paraíba com destaque para campina grande - Bing Maps](#). Acesso em: 28/07/2022

Mapa do Distrito de Catolé, Campina Grande/PB. Disponível em: Google Maps.pdf. Acesso em: 04/08/2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Ed. Hucitec. São Paulo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. Ed. Cortez. São Paulo. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências**: efetivando direitos de aprendizagem na educação infantil. Disponível em: file:///C:/Users/ACER/Desktop/campos-experiencias-direitos-aprendizagens-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 13/07/2022.

PARAÍBA. Proposta Curricular do Estado da Paraíba, 2018. Disponível: <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PASUCH, Jaqueline. SILVA, Ana Paula Soares da. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mecorientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula/file>. Acesso em: 09/09/2020.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética**. Disponível em: *41223-Texto do artigo-203000-1-10-20140831 ARTE.pdf. Acesso em: 17/12/2022.

QVORTRUP, Jens. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 1(64), p.199-211, jan./abr.2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Ed. Atlas. São Paulo. 2011.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar. (org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. Editora Cortez, 2006. p. 2-39.

ROSEMBERG, Fúlvia. ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen S. et al. (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.;SARMENTO, M. J.(Orgs.). **As crianças contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997^a, p. 7-30

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade** n.91 vol. 26. Mai/ago. 2005. p 391-378. Disponível em www.scielo.br. Acesso em: 06/04/2022.

SARMENTO, M. J. TOMÁS, Catarina. A Infância é um direito? In: **Sociologia:Revista da Faculdade de Letras** da Universidade do Porto, Número temático- Direitos das crianças:abordagens críticas a partir das Ciências Sociais. p. 15-30.

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline. SILVA, Juliana Bezzon da . **Educação Infantil do Campo**. Ed. Cortez. São Paulo. 2012.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (Org.). (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 73- 102.

SOUSA, Elaine Tayse de. As interações dos bebês na creche: o que eles dizem e fazem? Orientadora: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. 2019. Dissertação- Mestrado em Educação, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande. Disponível em: DISSERTAÇÃO_Elaine_Tayse.pdf. Acesso em: 07/09/2023.

TARLAU, R.; MOELLER, K. **O consenso por filantropia**: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, maio/ago. 2020, p. 553-603

TEIXEIRA, Sônia Regina. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica: 2013. p.187-203

TIRIBA, Léa. FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A Educação Infantil no Contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. In: **Debates em Educação**. N. 16.vol. 8. Jul./Dez. 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p157

VASCONCELOS, Queila Almeida. KREMER Claines.BRABOSA, Maria Carmem Silveira. Os Intresses de Aprendizagem das Crianças na Escola: trilhando caminhos da participação infantil. In: **Momento: Diálogos em Educação**. n. 3. vol. 29. p. 230-252, Set. /Dez. 2020.12497-Texto do artigo-41326-1-10-20210504 (2).pdf. Disponível em: 12497-Texto do artigo-41326-1-10-20210504 (2).pdf.Acesso em: 02/08/2023.

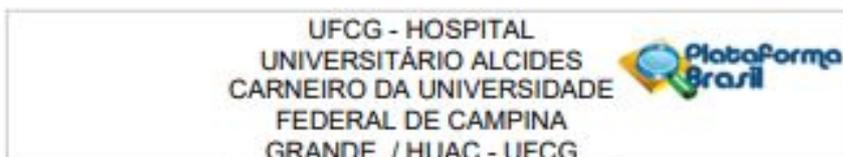
VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO (Org.) **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2004. p 35-82

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência. In: **RESR**. Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2015.

WOODWARD, Kathyyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 5.686.490

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1932586.pdf	23/08/2022 16:05:10		Aceito
Outros	coletadodadados.pdf	23/08/2022 15:42:42	MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Agência	TCLEVALIDO.pdf	18/07/2022 12:09:37	MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	1656149234954.pdf	18/07/2022 12:07:49	MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetovalido.pdf	04/07/2022 13:23:49	MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA	Aceito
Outros	curriculodeantonio.pdf	04/07/2022 13:05:58	MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA	Aceito
Outros	termodeanuenciadaescola.pdf	04/07/2022 13:02:52	MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOTT.pdf	04/07/2022 12:59:57	MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodospesquisadores.pdf	04/07/2022 12:59:12	MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAVALIDO.pdf	04/07/2022 12:58:23	MARIA ANTONIA HENRIQUE BARBOSA	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-2545 Fax: (83)2101-2523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO 2 – TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE – SEDUC
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 “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena no chão da pré-escola do campo no município de Campina Grande/PB”, a ser desenvolvido por Maria Antonia Henrique Barbosa, estudante efetivamente Matriculada no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal.

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande autoriza a 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, 28 de junho de 2022.

Fabiola Alessandra Gaudêncio

Fabiola Alessandra Gaudêncio
Gerente de Projetos - Seduc/CG
Matricula 6307

Fabiola Alessandra Gaudêncio
Gerente de Projetos - SEDUC/CG
Matricula: 6307

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ANÁLISE DA BNCC

Questões a serem analisadas na BNCC-EI (BRASIL, 2018)
1- Qual a concepção de criança?
2- Qual a concepção de Educação Infantil?
3- Qual a concepção de direito de aprendizagem e desenvolvimento contemplada no documento?
4- Qual a frequência que esses direitos aparecem no documento da BNCC-EI? Em que momentos, partes eles aparecem?
5- Como a BNCC-EI trata do direito das crianças brasileiras à Educação Infantil?
6- A BNCC-EI faz referência, pontua, sinaliza, em algum momento, a educação das crianças nos territórios rurais e em outros territórios da diversidade?

APÊNDICE B- QUADRO DE ANÁLISE DA BNCC.

BNCC - PROPOSTA

BNCC - PROPOSTA		CONSIDERAÇÕES INICIAIS
1- Qual a concepção de criança?	<p>“[...]assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).</p> <p>“Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações 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 a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2017. p.37).</p> <p>“[...] as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017. p. 37).</p> <p>“Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um</p>	<p>As discussões acerca das crianças têm se constituído, na contemporaneidade como sujeito social, histórico e de direitos implica no reconhecimento de suas potencialidades, no seu direito de participação no meio do qual faz parte, seja escolar, social ou familiar. Nesse sentido as crianças são compreendidas como ser ativo, criativo e produtora de cultura, que nos mais diferentes contextos vivenciam situações de invisibilidade e de negação de sua infância e de negação dos seus direitos. As representações de criança como rica em potencialidades, como sujeito potente, que estabelece relações com os adultos e com os seus pares são construções recentes. No Brasil a Constituição Federal de 1988 - CF foi um marco histórico importante na constituição da criança cidadã, uma vez que a partir do documento novas políticas no campo educacional foram criadas pelo</p>

	<p>processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (p. 38).</p>	<p>Estado brasileiro, como a LDB 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), etc. O discurso promovido pela CF de 1988 a imagem das crianças como sujeito de direitos, em torno da criança cidadã são conquistas inegáveis. Percebemos na BNCC-EI (BRASIL, 2017) uma concepção de criança alinhada a teoria e a outros documentos estabelecidos anteriormente, como foi escrito de maneira literal a definição de criança já defendida pelas DCNEI. Nessa vertente, compreendemos que a BNCC-EI entende as crianças como ser que age, capaz, com potencialidades, como sujeitos de direitos. O documento aponta elementos importantes desse alinhamento, como sujeito histórico que brinca, fantasia, ou seja reconhece as especificidades da infância, como também entende que as crianças aprendem por meio de suas relações, interações e brincadeiras, aprende de maneira ativa, percepção importante na constituição das crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, como membros ativos da sociedade.</p>
<p>2 - Qual a concepção de Educação Infantil?</p>	<p>“[...] que a Educação Básica deve visar a formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não linearidade desse desenvolvimento rompendo com as visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (p. 14)</p> <p>“Ao longo da Educação Básica - na Educação Infantil, [...] os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva” (p. 25).</p> <p>“[...] a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos” (p. 35).</p> <p>“Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (p. 36)</p> <p>“Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar,</p>	<p>Com relação a Educação Infantil encontramos na BNCC-EI dois momentos, em um dado período localizamos referências a esta etapa da educação com suas especificidades, como vivências, campos de experiências, com as interações e brincadeira como base da proposta pedagógica, que tem as crianças como centro do processo educacional, estes são elementos que possivelmente definem as características, função própria da educação das crianças na primeira infância, em outros momentos é inserida como etapa da Educação Básica nesse momento ela atende aos propósitos do que é pensado e estabelecido para a Educação Básica, o desenvolvimento de competências, por exemplo. Esse aspecto encontramos na parte introdutória do documento, na seção da Educação Infantil presenciamos uma proposta para a educação das crianças brasileiras na primeira infância que muito se afastar do que foi preconizada por longos anos em que se constituiu nas bases do assistencialismo, como direito das mães trabalhadoras, e só a partir dos anos de</p>

	<p>entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (p. 36).</p> <p>“[...]as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar[...]” (p. 36)</p> <p>“Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado”(p. 35)</p> <p>“[...]embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013”(BRASIL, 2017, p. 36).</p> <p>(Professora ver essas que estão em rosa, por favor, eu senti que precisava aprofundar mais um pouco nessa questão, e por isso voltei ao documento e trouxe p a senhora olhar, por favor).</p> <p>“Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes” (p. 44).</p>	<p>1996 se instituiu como primeira etapa da Educação Básica com a criação da LDBEN 9394/96. E se estabeleceu como direito das crianças e dever do Estado e da Família, com a CF de 1988 e reafirmada pela LDBEN. Aspectos importantes na busca pela efetivação dos direitos das crianças ao atendimento em instituições que atenda às suas necessidades. A aprendizagem das crianças na primeira infância em creches e pré-escolas é uma atividade coletiva, de cooperação, acontece por meio de vivências significativas às crianças que por meio das relações estabelecidas com os adultos e com as outras crianças ampliam os seus saberes e constroem experiências. Consideramos que ao pontuar a aprendizagem como um amplo processo que vai além da assimilação do conhecimento sistematizado, que envolve vivências, campos de experiências a BNCC-EI compreende a Educação Infantil com especificidades distintas das outras etapas da Educação Básica, tanto o faz que se baseia nas DCNEI e pontua a brincadeira e as interações como eixos estruturantes da proposta pedagógica. No tocante a concepção de educação das crianças na primeira infância sentimos falta de maior ênfase na concepção da Educação Infantil como direito das crianças, quando o documento o faz, faz inserindo uma conjunção adversativa anterior ao termo de reconhecimento, como podemos ver na pág. 36. No entanto o documento faz alusão ao dever do estado com a Educação Infantil, nos leva a essa compreensão em outras partes do documento, quando cita que o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas é dever do Estado, p. 35. Mesmo com as pontuações citadas, sentimos falta de uma abordagem maior do direito das crianças à Educação Infantil. (por favor veja essa parte em verde)</p>
<p>3- Qual a concepção de direito de aprendizagem e desenvolvimento contemplada no documento?</p>	<p>“Na primeira etapa da Educação Básica e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendiza</p> <p>“Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê- los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (p. 37).</p>	<p>A BNCC-EI defende que a aprendizagem na Educação Infantil ocorre por meio da ação, o que podemos presenciar na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o brincar, conviver, expressar, conhecer-se, conviver e o participar, compreendidos pelo documento como potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento, eles estão preconizados como necessários na relação da criança com os seus pares e com os adultos, nas vivências cotidianas</p>

	<p>gem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (p.25).</p> <p>“Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver” (p.25).</p> <p>“Nessa direção, considerando os direitos e objetivos das aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências” (p. 53).</p>	<p>das crianças nas instituições de Educação Infantil. Esses direitos são bases para a criação dos campos de experiências nos quais serão construídas as condições nas quais as crianças vivenciarão os direitos que serão os mediadores de aprendizagens significativas, à medida que as situações de aprendizagem forem pensadas e organizadas considerando-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, se propicia importantes contribuições para o desenvolvimento da autonomia, da construção de sua identidade pessoal e do grupo social a qual pertence, revela as suas percepções sobre o que pensa e deseja, aprende desde cedo a valorizar o outro, a superar as situações de conflitos, consequentemente aprende a respeitar o outro, a conviver com a natureza sem degradá-la, enfim vivência situações de aprendizagem significativas que contribuem para o desenvolvimento pleno da criança. A Educação Infantil nessa perspectiva se constitui como um ambiente de efetivação das crianças como atores sociais e de direitos.</p>
<p>4- Qual a frequência que esses direitos aparecem no documento da BNCC-EI? Em que momentos, partes eles aparecem?</p>	<p>“A Base Nacional Comum Curricular(BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (0. 7).</p> <p>“Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 8).</p> <p>“[...] consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 12).</p> <p>“[...] a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (p. 23).</p> <p>“EDUCAÇÃO INFANTIL Direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 24).</p>	<p>A BNCC-EI se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, desde a parte introdutória a seção da Educação Infantil especificamente. Cita alguns documentos, como o PNE 2014-2024 e as DCNEI para sinalizar que a sua elaboração partiu de outros marcos legais estabelecidos anteriormente. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão referenciados em muitas das páginas da BNCC-EI, percebemos a ênfase em páginas seguidas, há intensa abordagem em torno dos direitos enfocando a sua relevância para o reconhecimento da criança como centralidade do processo de educação, na valorização da aprendizagem como um projeto de relações entre as crianças e destas com os seus pares, então compreendemos que as propostas pedagógicas orientadas pela BNCC-EI partem dos direitos das crianças de expressar sentimentos, emoções; de brincar com os seus pares, com variados brinquedos conforme suas escolhas e interesses; conviver com os seus pares e com os adultos compartilhando saberes, brinquedos, interesses, superando conflitos e negociando estratégias, vivências; explorar diferentes ambientes, situações; de conhecer-se nas diversas</p>

“Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (p.25).

“Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se” (p. 25).

“Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver” (p. 25).

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (p. 37)

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conviver

Brincar

Participar

Explorar

Expressar

Conhecer-se” (p. 38).

“Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (39).

“Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 40).

“Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências” (p. 53).

interações construir sua identidade e sentimentos de pertencimento ao grupo social no qual vive, e o direito de participar de fazer escolhas, de opinar, de ser ouvida, esses direitos estabelecem um diálogo estreito com a educação emancipatória, nos propicia fundamentos na construção da educação da criança cidadã.

<p>5- Como a BNCC-EI trata do direito das crianças brasileiras à Educação Infantil?</p>	<p>“[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (p.5).</p> <p>“Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (p. 8).</p> <p>“Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado” (p.35).</p> <p>“Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (p. 39).</p> <p>“Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza” (p. 15).</p>	<p>A BNCC-EI entende que todas as crianças brasileiras precisam ter acesso a um conjunto de aprendizagens comuns a todos e é essencial que os sistemas e redes de ensino trabalhem na garantia desse direito que vai além do acesso e permanência da criança na escola, para o qual o documento é fundamental nesse processo, pois a Base se constitui como base para a construção dos currículos nos diversos sistemas de ensino do país, como também defende que a igualdade se estenda para as oportunidades de ingresso e permanência das crianças na escola. Tal perspectiva é uma tentativa de diminuir as disparidades existentes no território nacional, fator que tem provocado muitas desigualdades nos aspectos do acesso e da permanência e como o próprio documento ressalta sem uma equidade nesses aspectos o direito de aprender não se efetiva. A discussão em torno do direito das crianças a Educação Infantil se estende para além do acesso e a permanência. Na BNCC-EI (BRASIL, 2018), os direitos estão relacionados a aprendizagem e ao desenvolvimento, são compreendidos como diferentes maneiras, vivências que as crianças têm direito a aprender na escola infantil. O documento estabelece seis direitos, tais quais: o conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar. Reconhecemos a importância dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC-EI para evidenciar a criança sujeito de direitos, a afirmação de uma educação para a cidadania, é louvável a preocupação não apenas com o ingresso da criança à instituição educacional, mas com sua permanência de maneira que aprenda e se desenvolva, no entanto ressaltamos que a Educação Infantil, como as demais etapas da Educação Básica requer financiamento e o documento não sinaliza nessa vertente. (PROFESSORA VER ESSAS MARCADAS EM VERDE SE ESTÁ COERENTE, POR FAVOR).</p>
<p>6 - A BNCC-EI faz referência, pontua, sinaliza em algum momento a educação das crianças nos</p>	<p>Competências gerais da Educação Básica- pág. 09</p> <p>3- . Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe</p>	<p>A BNCC-EI menciona a necessidade de contextualização da proposta pedagógica como maneira de atender as crianças em suas singularidades como ser único que é , mas também o reconhecendo como sujeito plural visto que faz parte de grupos sociais em diferentes contextos</p>

territórios rurais e outros territórios da diversidade?

possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

“[...] a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.** (p.11).

”A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que: os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada)”(p. 11).

“Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010” (p.11).

“[...]o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 12).

social, cultural e familiar no qual age e impacta e também é impactado, em que é preciso desenvolver uma educação na perspectiva do reconhecimento da pessoa com suas especificidades e diversidades. O documento pontua a questão de se considerar as infâncias plurais e a capacidade das crianças, nesse aspecto o documento se alinha as concepções críticas acerca da criança e da infância, na qual, esta compreendida como categoria social do tipo geracional, e a segunda é considerada como ser histórico, social e ativo. Há uma alusão a diversidade cultural no Brasil como também de reconhece as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país, sinaliza para o papel das redes de ensino e das escolas ao construir seus currículos e suas propostas pedagógicas respectivamente considerando as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, como também suas identidades. Essas orientações pontuam para a compreensão de um currículo na perspectiva pós-crítica, pois entende que este é formado com os interesses daqueles a quem atende, a quem a escola atende, nessa vertente o currículo é discutido, é dinâmico e será constituído conforme os diferentes contextos. A referência direta aos povos tradicionais traz orientações para o planejamento com foco na equidade como forma de reverter as muitas desigualdades existentes em nosso país, reconhecemos que é difícil, mas se não acreditarmos na educação não faz sentido estudar, há repetidas ênfases na contextualização das propostas, enfatizando a criação de currículos interculturais alusão as perspectivas pós-coloniais, estes são avanços significativos que tende a contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Infantil que atenda aos propósitos dos diferentes territórios nacionais, entendemos que a realidade dos diferentes contextos escolares é um desafio grande que só o tempo dirá a representatividade de nossas ações. Com relação a pontuação sobre as competências destacamos que a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, normatiza a BNCC, recomenda que os direitos e objetivos de aprendizagem podem ser compreendidos como equivalente as competências e habilidades, sendo assim não estão subordinados ao modelo das

“Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (p. 14).

“[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (p. 14).

“[...] o conceito de educação integral com a qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (p. 14).

“No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem 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” (p. 15).

“De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴” (p. 15-16).

“contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (p. 16);

“selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de

competências (BARBOSA, FERNADES, 2020; BNCC, 2017).

	diferentes grupos de	
--	----------------------	--

alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.” (p. 17).

“Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua¹⁵” (17-18).

“Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades” (p. 18).

“[...], cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas destacam-se [...]Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023)” (p. 19-20).

“Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (p. 37).

“**conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”(38).

“Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas” (p. 39).

“[...], na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (p.40).

“Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.)” (p. 42-43).

“EI 03E001 - Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir” (p. 45).

“(EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação” (p. 45).

“(EI02E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças” (p. 45).

“(EI02E007) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto”(p. 46).

“EI03E006) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (p. 46).

“(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos”(p. 46).

“(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras”(p. 47).

“Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros” (p. 54).

“Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro” (54).

“Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles”(p.55)

APÊNDICE C- TCLE – PROFESSORES/AS, SUPERVISOR E GESTORA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS/ES)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS- CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO CHÃO DA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, (inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na

.....
portador da Cédula de identidade, RG, e inscrito no CPF/MF.....

nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO CHÃO DA PRÉ-ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) A pesquisa objetiva analisar se e como professores/as, coordenadores/as e gestores/as que trabalham em uma pré-escola do campo de Campina Grande-PB, concebem os

direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança estabelecidos pela BNCC-EI (BRASIL, 2018). De modo que busca:

- ✓ Aprofundar o estudo sobre o documento da BNCC-EI, considerando a história da sua construção e os marcos legais e de conhecimento que embasam a sua formulação, enfatizando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança;
- ✓ Verificar se existem propostas curriculares construídas e/ou utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB, que foram fundamentadas na BNCC-EI e que orientam as práticas pedagógicas das/dos professoras/es junto às crianças de pré-escola do campo;
- ✓ Conhecer se e como professoras/es, coordenadora/es e gestoras/es concebem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança instituídos pela BNCC-EI (2017).

Como procedimento teórico-metodológico a pesquisa é uma abordagem qualitativa, exploratória e de campo – que pelo objeto a ser investigado contou também com uma fase de análise documental. A relevância desta pesquisa consiste em fomentar a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular, pois este é um documento oficial normativo da política curricular do sistema de ensino brasileiro que tem impactado intensamente as discussões e propostas educacionais na educação das crianças na primeira infância. Como também dar visibilidade as compreensões dos/as profissionais da educação que trabalham na Pré-Escola do Campo no município de Campina Grande/PB sobre os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

- I. O **risco** previsto para essa pesquisa é de grau mínimo, considerando que a realização do estudo se dará respeitando as normas de higiene em combate ao COVID- 19, em que a pesquisadora irá participar por meio da exposição oral das questões contidas no roteiro de entrevista realizando o registro das respostas em gravação de áudio, de maneira presencial.
- II. O **benefício** desta pesquisa reside em dar visibilidade às compreensões dos/as profissionais da educação do infantil do campo sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como também discutir os documentos oficiais da política curricular, BNCC-EI contribuindo para a produção do conhecimento no campo da Educação Infantil.

Acompanharemos os sujeitos participantes da pesquisa durante o período de um semestre letivo.

III – Os resultados produzidos no campo da pesquisa serão mantidos em sigilo e ficarão retidos aos seus responsáveis (orientadora e orientanda, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas como relatórios, artigos e outros, desde que as informações não sejam associadas ao meu nome ou da escola.

IV- A eventual desistência não causará prejuízo a mim, ou ao município. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, devendo apenas informar ao pesquisador oralmente ou por escrito.

V – Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VI - Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande- PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) participante
Responsáveis pela pesquisa:

Orientanda: Maria Antonia Henrique Barbosa

Email: antonia.ufpb@gmail.com

Telephone: (83) 98107-6366

Orientadora: pr^{fa}. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Endereço profissional: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),

Unidade Acadêmica de Educação (UAEd). Email: Telefone: (83) 988000098. Endereço profissional: R. Aprígio Velosos, 882- Universitário, Campina Grande- PB, 58429-900.

APÊNDICE D– ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS,
COORDENADORA E GESTORA

PERFIL DOS SUJEITOS

- 1- SEXO: () Feminino () Masculino
- 2- FORMAÇÃO: () Graduado () Especialista () Doutor () Pós doutor
- 3- TEMPO DE TRABALHO: _____
- 4- TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: _____
- 5- VÍNCULO: () Efetivo () Contratado

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- Para você, como podemos definir criança?
- 2- E a Educação Infantil, como você a define?
- 3- Como você define a Educação Infantil do Campo?

CONCEPÇÕES ACERCA DA BNCC-EI

- 4- Você conhece a Base Nacional Comum Curricular? Se sim, o que pensa sobre ela?
- 5- A Base Nacional Comum Curricular é o documento curricular que orienta as suas práticas pedagógicas, ou tem outros? Quais? Como está a inserção da Base na instituição?
- 6- Como a conheceu e como tem sido a relação entre ela e sua prática pedagógica com as crianças?
- 7- Como você avalia a contribuição da BNCC, no que diz respeito à BNCC da Educação Infantil, no trabalho que realiza com as crianças do campo?
- 8- O que você pensa sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que estão presentes na BNCC-EI? Conhece? Esse tema tem sido discutido nas formações continuadas da secretaria? Como?
- 9- Se conhece esses direitos, como eles têm sido vivenciados em sua prática pedagógica com as crianças?
- 10- Com a elaboração e implementação da BNCC-EI o que mudou aqui na escola, no seu trabalho? Se e como você acredita que tem garantido os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança?