

# ENTRECRUZANDO A BASE COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luiz Martins Junior<sup>1</sup>  
Julice Dias<sup>2</sup>  
Jordelina Beatriz Anacleto Voos<sup>3</sup>

**Resumo:** O texto apresenta uma experiência de formação de professores em serviço pautada na construção de Proposta Pedagógica para Educação Infantil, com vistas à adequação da Base Nacional Comum Curricular. O projeto de formação contou com a participação de duzentos e quarenta professores/as da Educação Infantil de uma rede municipal de educação localizada no litoral norte do estado de Santa Catarina, no ano de 2019. Os resultados do trabalho permitem afirmar que o estudo da BNCC promoveu entre os professores e a equipe reflexões teórico-práticas acerca do planejamento na e para Educação Infantil e tomar posições conceituais e metodológicas.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil.

## Integrating the Common Curricular Basis and training of children education teachers

**Abstract:** The text presents an experience of in-service teacher training based on the construction of a Pedagogical Proposal for Early Childhood Education, aiming at the adequacy of the National Common Curriculum Base. The training project was attended by two hundred and forty early childhood teachers from a municipal education network located on the northern coast of the state of Santa Catarina, in 2019. The results of the work allow us to affirm that the BNCC study promoted among the teachers and the team theoretical and practical reflections about the planning in and for Early Childhood Education and taking conceptual and methodological positions.

**Keywords:** Continuing education; Common National Curriculum Base; Child education.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina ([luizmartins.jr@hotmail.com](mailto:luizmartins.jr@hotmail.com))

<sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina ([julice.dias@hotmail.com](mailto:julice.dias@hotmail.com))

<sup>3</sup> Universidade da Região de Joinville ([jovoos@gmail.com](mailto:jovoos@gmail.com))

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Tempos e espaços caracterizados como fluídos, plurais e contemporâneos, exigem da escola outras maneiras de propor e construir os conhecimentos curriculares, porque as crianças, jovens e adultos da contemporaneidade que ingressam no espaço escolar demandam novos modos e expectativas de aprender. Os novos perfis da infância, da juventude e da adultez, impactaram também na reformulação de políticas educacionais e curriculares que viessem atender as necessidades de uma sociedade diversa composta por diferentes representatividades, linguagens, estilos de vida, subjetividades e comportamentos sociais e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pensada já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), é um dos marcos regulatórios da política educacional brasileira que se enquadra nesses novos arranjos curriculares que se anunciam, fruto dessas demandas de inovação e ao mesmo tempo também, de manutenção de certa cultura escolar. Por isso ela, como documento curricular, é eivada de tensões, ambiguidades e contradições.

Em 2017, a BNCC constitui-se como um ordenamento normativo que passa, junto com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a orientar a elaboração dos currículos da Educação Básica em diferentes escalas geográficas, isto é, no âmbito federal, estadual e municipal. Certos de que a BNCC encontra legitimidade na legislação educacional para nortear a organização dos currículos da Educação Básica, neste estudo, trazemos como questão central: quais as possibilidades de planejamento na educação infantil a partir da BNCC? Embasados nessa problemática, destacamos como objetivo: apresentar uma experiência de formação em serviço pautada na construção de Proposta Pedagógica para Educação Infantil, com vistas à adequação da Base Nacional Comum Curricular.

Sendo assim, a proposta fundamenta-se no reconhecimento do papel do professor como o principal ator na aplicação da BNCC, em todas as etapas da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil. Entretanto, além do domínio dos aspectos teóricos que promovem uma mudança conceitual no currículo da Educação Infantil, o maior desafio dos educadores é o de construir uma estrutura curricular que possibilite, na prática, desenvolver as competências preconizadas, nos cinco campos de experiência, e assegurar os direitos de aprendizagem das crianças.

Deste projeto de formação continuada, com enfoque na BNCC e no planejamento do trabalho pedagógico com e para a Educação Infantil, participaram duzentos e quarenta professores/as da Educação Infantil de uma rede municipal de educação localizada no litoral norte do estado de Santa Catarina, no ano de 2019.

Imbuídos em refletir a proposta de implantação da BNCC no contexto da Educação Infantil, este texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, destacamos a discussão conceitual que estrutura o estudo. Em seguida, apresentamos o contexto da pesquisa, considerando os sujeitos participantes e o contexto da formação em serviço.

Num terceiro momento, trazemos o processo de formação continuada abordando os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e o planejamento em consonância com a BNCC. Por fim, situamos as reflexões finais, destacando a relevância e os desafios que a BNCC apresenta para a organização do trabalho pedagógico na e para a Educação Infantil.

## **A ANCORAGEM DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A BNCC foi elaborada sob as orientações e fundamentos que celebram as aceções de princípios éticos, políticos, estéticos e de direitos de aprendizagem expressos na Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 210 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013), cujo eixo principal é a legitimação de uma base curricular oficial, de caráter obrigatório para formulação dos currículos escolares, em território nacional, estabelecidos por conhecimentos e aprendizagens essenciais que um estudante precisa adquirir, ao longo do processo formativo, de acordo com os níveis e modalidades da Educação Básica.

Em se tratando da dimensão e materialidade da BNCC, Carvalho et. al (2017, p. 497), enfatizam que a criação do documento se deu pela necessidade de haver singularidade, coerência e organização no “sistema educacional brasileiro, desenvolvendo, a partir dessa base os currículos das escolas, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os

materiais didáticos”. Na perspectiva dos autores, o documento configura-se como uma referência comum ao país, oferecendo orientações estruturais no que diz respeito ao corpo teórico-metodológico, conhecimentos essenciais e princípios básicos para as instâncias federais, estaduais e municipais construírem suas propostas curriculares.

Analisando os documentos oficiais e legais (diretrizes, orientações, referenciais, pareceres, portarias, decretos, leis e resoluções) que fundamentaram a implementação da BNCC, identificamos que a Base ancorou-se em dois preceitos constitucionais: um deles trata do direito à educabilidade de todos os estudantes durante o processo de escolarização e, o outro, que propõe que o sistema educacional assegure nas normas curriculares obrigatórias, os valores culturais e sociais nacionais, regionais e locais (BRASIL, 1988).

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, passou-se a exigir um núcleo comum curricular para cada nível da Educação Básica, onde se lê, no art. 26, 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).

Na mesma Lei, o *caput* do Artigo 9 menciona que:

[...] cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Logo após a promulgação da LDB de 1996, produziu-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica - PCNs (BRASIL, 1997), com a pretensão de não apenas legitimar e difundir os valores, princípios e crenças norteadoras que sustentaram o projeto de educação básica, mas também, de fundamentar o documento como diretriz que promovesse uma educação mais crítica e participativa, tendo em vista a disposição de conteúdos para consulta e auxílio ao trabalho pedagógico, articulada aos pressupostos teórico-

metodológicos, mediante os critérios de operacionalização didática e avaliativa (CÂNDIDO, GENTILINI, 2017).

Tendo os PCNs (1997) como principal referência curricular nacional, posteriormente foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica - DCNs (BRASIL, 2013) sob iniciativa do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes significaram um passo considerável na agenda da organização curricular abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro, pois ensejaram em seu bojo, a construção de um currículo comum nacional, conforme se observa, no art. 14:

A Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras de conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício de cidadania e; nos movimentos sociais (BRASIL, 2013, p. 67-68).

No Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), em alguns trechos do texto, constata-se a recomendação de que o país investisse em reformas curriculares para adequá-las à oferta de aprendizagens essenciais e de competências requeridas nos documentos normativos do sistema educacional brasileiro. Na esteira do processo foi apresentada oficialmente em 2015, a BNCC, que teve como pontos de ancoragem a LDB/1996, as DCNs e a Constituição Federal de 1988 (CÂNDIDO, GENTILINI, 2017).

Dentre as vinte metas traçadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), a BNCC, destacamos a meta 7, que propõe

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...) Estratégia: 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada etapa da educação básica, respeitando a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

Em sua composição, a BNCC considera os conceitos e os conteúdos como objetos de conhecimento, que promovem, ao estudante em cada nível e modalidade da Educação Básica, o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades. Ainda, no que se refere ao processo formativo, a Base traz como pressuposto que os conhecimentos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante devem ser tratados de forma integral.

Assim, a BNCC se constitui em um ordenamento normativo que oferece subsídios para elaboração das propostas curriculares, respeitando e considerando as particularidades e especificidades que caracterizam e determinam cada lugar, cada região, cada cultura e cada contexto escolar (RODRIGUES, 2016).

De acordo com a BNCC (2018, p. 9-10), o currículo deve assegurar aos estudantes “o desenvolvimento de dez competências gerais, expressas em conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores”, que constam no Quadro 1.

**Quadro 1 - BNCC: Competências Gerais da Educação Básica**

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe 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.

Fonte: BNCC (2017, p. 9-10)

Espera-se que os estudantes ao mobilizarem estes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, possam resolver as situações pertinentes à cotidianidade, ao exercício da vida cidadã e ao mundo do trabalho. Isto posto, cabe trazer à tona a questão da organização curricular da primeira etapa da Educação Básica, haja vista a construção de uma BNCC própria para Educação Infantil (2017).

Dentre o que está prescrito para esta etapa, infere-se que o cerne da orientação pedagógica sustenta-se nos dois eixos estruturantes da Educação Infantil: interações e brincadeira. Nestes dois eixos estão descritos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e cinco campos de experiências (“o eu, o

outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”).

Para dar conta da condução do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, da criança bem pequena e da criança pequena, a orientação é que se faça o agrupamento por faixa etária (bebês: zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses) considerando-se as necessidades e especificidades de cada idade.

Ressalta-se, conforme o estabelecido pela BNCC (2017) que, na organização do currículo, ao explicitar a intencionalidade pedagógica, especialmente nesta etapa da Educação Básica, todo o processo formativo esteja amparado na concepção da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, na centralidade da criança no planejamento e na compreensão do currículo como um conjunto de experiências que articula os saberes próprios das crianças e os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Embora a proposição da BNCC e seu próprio fluxo de discussão e aprovação tenha gerado várias tensões entre os segmentos envolvidos com a Educação Básica de modo geral, e neste caso, especialmente no que toca à Educação Infantil, julgamos pertinente rememorar que a estrutura central da Base, a saber, os campos de experiência e os direitos de aprendizagem, não ferem as concepções basilares que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).

Um exemplo disso é a própria concepção da especificidade do trabalho pedagógico e do modo próprio como as crianças dessa faixa etária aprendem. Tanto as DCNs quanto a BNCC afirmam que as crianças aprendem explorando os ambientes, manipulando objetos diversos, observando contextos e fenômenos sociais e naturais, construindo sentidos pessoais e significados culturais, que passam a constituir-las como sujeitos pertencentes a um tempo-espaço coletivo. Para que isso aconteça, as DCNs propõem as interações e a brincadeira como eixos do trabalho pedagógico. E os campos de experiência propostos pela BNCC constituem ricas oportunidades para que os diferentes estilos de interação e a brincadeira se materializem no dia a dia educativo.

Retomando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento propostos para a Educação Infantil, observa-se que a BNCC destaca também a



preocupação de que as práticas pedagógicas potencializem o protagonismo infantil em ambientes e espaços desafiadores, promotores de experiências e vivências, para que as crianças sintam-se encorajadas a resolver problemas, construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. A partir dessas considerações, pretendemos a seguir situar o processo de organização e adequação à BNCC, no que se refere à Educação Infantil na rede de ensino de um município do litoral norte catarinense.

## DIANTE DO DESAFIO

Desde 2017, temos desenvolvido no âmbito de um município do litoral do norte catarinense, situado a 72km da capital do Estado de Santa Catarina, um trabalho de formação continuada em serviço. Tal formação tem como foco de investimento teórico-metodológico a construção da Proposta Pedagógica da Educação Infantil.

A Secretaria Municipal de Educação capitaneia o trabalho, que é distribuído da seguinte forma: grupos de formação que envolvem as professoras que atuam com crianças de 0 a 5 anos; grupos de diretoras de unidades educativas e grupos de profissionais que atuam na condição de coordenadoras pedagógicas.

Nestes grupos são estudadas grandes categorias que compõem os currículos da e para a Educação Infantil, tais como: concepção de criança e infância; rotina e atividades rotineiras, organização de espaço e ambientes, seleção de materiais e brinquedos, eixos do trabalho pedagógico (interações e brincadeira); observação, registro e documentação pedagógica; avaliação da aprendizagem e avaliação de contexto e também, os documentos oficiais de caráter mandatório, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Curricular Comum (2017).

Para este texto, enfocamos especificamente como a Rede de Educação Infantil do referido município tem tratado a BNCC tanto na esfera da formação continuada em serviço das profissionais, como também, a partir da formação, tem levado este documento para a produção da Proposta Pedagógica em construção. Participaram desse processo de formação continuada duzentos e quarenta professores/as que atuam nessa etapa de ensino, com idade entre 25 a 47 anos e possuem mais de 6 anos de experiência no magistério. Houve

dezenove encontros de formação entre o período de fevereiro a agosto de 2019. Para este texto, foram selecionados excertos de narrativas de três professores. (Verônica, Carla, Daniela). Para preservar o anonimato dos participantes, os nomes são fictícios.

De antemão, é preciso dizer, que o trabalho pedagógico na Educação Infantil, reveste-se de complexidade. Por sua natureza e pelo público a que se destina. Organizar o trabalho pedagógico tomando o cuidar e o educar como práticas indissociáveis e planejar sistematicamente a rotina diária para crianças de 0 a 5 anos, é tarefa que exige das professoras e professores conhecimentos interdisciplinares, que circulam por várias áreas de conhecimento. Implica também saber acerca do modo particular como bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas aprendem e se desenvolvem. Implica saber dialogar com as famílias. Implica assumir um caráter específico de docência - uma docência que se volta para atender os interesses circunstanciais das crianças e suas necessidades desenvolvimentais.

Por si só, estes aspectos já constituem grandes debates, muitos estudos, tensões, angústias e incertezas dentre a equipe como um todo e em cada profissional em particular. No entanto, desde 2018, mais um elemento acresce de preocupação a equipe de profissionais desta Rede de ensino - como implementar a BNCC na Proposta Pedagógica? Como planejar a partir de direitos e objetivos de aprendizagem? Como planejar os campos de experiência? O que são esses campos? Como organizá-los sistematicamente? Como relacioná-los aos objetivos e direitos de aprendizagem?

## **OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM, OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E O PLANEJAMENTO**

A construção de uma Proposta Pedagógica é sempre marcada por escolhas educacionais. Escolhas que envolvem concepções em torno da função social da Educação Infantil, o papel do professor que atua com essa faixa etária. Escolhas em torno da estética e da ética que regula as relações no interior das creches e pré-escolas. Escolhas acerca do que se entende sobre espaço e lugar para acolher e ensinar crianças de pouca idade. Escolhas sobre nosso entendimento no que toca ao conceito de currículo e planejamento. Uma Proposta Pedagógica configura uma identidade institucional. Um cartão de

entrada. Um anúncio das crenças e dos valores pedagógicos. Dos princípios que a sustentam. De seus objetivos e finalidades.

Em relação à BNCC, isso também se faz pertinente. Isto é, na BNCC também encontramos concepções em diálogo. Pois que sua função, como documento regulatório, é anunciar e assumir determinadas concepções concernentes ao campo do currículo, do cuidar e do educar, dos processos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos. Durante os encontros de formação no município onde realizamos o trabalho, nosso desafio e ao mesmo tempo, nossa meta, foi conectar a BNCC com os princípios éticos, políticos e estéticos que já referenciavam o trabalho na Rede, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).

O primeiro exercício que fizemos foi identificar, discutir e aproximar os direitos de aprendizagem com a concretude da prática pedagógica vivida pelos/as professores/as no cotidiano da Educação Infantil. O Quadro 2 foi balizador dessas discussões no âmbito de todos os grupos que constituíam o trabalho de formação continuada em serviço.

#### Quadro 2 - BNCC: direitos de aprendizagem na Educação Infantil

1	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.
2	Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
3	Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
4	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
5	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

6	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.
---	--

Fonte: BNCC (2017, p. 38)

A partir deste Quadro, desenvolvemos no âmbito dos grupos uma análise do planejamento realizado pelas/os professores/as no dia a dia educativo da creche e da pré-escola, tentando identificar como e em que medida tais direitos já eram referenciados e expressos na relação entre crianças e adultos. Ao cotejarem seus planejamentos com os direitos de aprendizagem, algumas professoras reconheciam que eles estavam latentes na ação pedagógica, porém, não manifestos de forma visível no planejamento das interações, da brincadeira, do trabalho com as linguagens, na exploração de conceitos, na organização dos espaços e das atividades rotineiras, tais como o descanso, as refeições, a higiene.

Ao reconhecerem isso, algumas professoras também tentavam sair na defensiva, manifestando certo descontentamento e em algumas situações até receio em tomar a BNCC como uma referência para organização do trabalho pedagógico. De acordo com a professora Verônica,

*[...] estamos ainda processando essa Base. A gente ainda não resolveu por completo se aceita ela ou não. É claro, vamos respeitar se for dito que temos que planejar por ela. Mas o que importa é que estamos aqui Em formação. Construindo nossa proposta. Temos ideias circulando. Então temos que fazer definições. Mas eu, de certa forma, vou falar né... Eu não concordo muito com essa Base não. Eu acho que fizeram ela para complicar. Não precisava. Já temos planejamento. Já temos PPP. Só faltava para gente uma Proposta assim, nossa né... Eu acho que até podemos consultar a Base, como a gente consulta o Referencial Curricular. Mas dizer que ela vai fazer parte do planejamento, aí, eu não sei não... (Diário de campo, fevereiro de 2019)*

Percebemos, ao longo dos encontros, que as professoras e professores conheciam superficialmente o documento da Base. Começamos então, um estudo aprofundado dela. O primeiro passo foi identificar que no que se refere às concepções, a BNCC não destoava do que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009). Os direitos de aprendizagem, por

exemplo, estão em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos sinalizados pelas DCNs como orientadores das propostas pedagógicas.

Os campos de experiência, citados anteriormente, vão na direção de compreender que a aprendizagem da e pela criança é ativa. Que as crianças constroem conhecimento na e pela interação, nas relações que estabelece com seus pares e com os adultos, no dia a dia educativo, nos mais variados espaços, agrupamentos, vivenciando experiências diversas, no contato com a natureza, com a cultura, com as diferentes linguagens, enfim, com o conhecimento científico, artístico, ambiental, cultural e tecnológico (BRASIL, 2009).

Discutimos demoradamente uma concepção de conhecimento e de Pedagogia que ancora a BNCC - uma Pedagogia Relacional e um conhecimento construído pela criança na interação com os objetos, com o mundo da cultura, pela via da brincadeira, com a mediação e intervenção pedagógica dos adultos. Uma Pedagogia Relacional contempla também a interação criança-criança. As professoras destacaram também o quanto, no dia a dia educativo, identificam relações de reciprocidade e diálogo entre as crianças, nomeadamente nas brincadeiras de faz de conta e representação de papéis. A professora Cintia relata

*Num dia, o Leandro brincava entre seus pares e representava ser o guarda de trânsito. Em sua imaginação, o lápis de cor que pegou do pote era o apito. Rodrigo chegou perto e disse a ele que o lápis era muito grande. Que o apito do guarda não era desse tamanho. Então eles foram juntos procurar outro objeto para representar o apito. Voltaram com um “toco” de giz de cera que encontram em outro cesto disposto no canto temático do desenho. Isso demonstra o quanto as crianças, em relação, trocam pontos de vista, assumem o lugar de parceiros na brincadeira e o quanto essa interação tem caráter formativo. Pelo menos foi isso que eu aprendi na formação. Por isso, fico feliz que brincar seja um direito de aprendizagem. (Diário de campo, março de 2019).*

Trabalhamos com a equipe, o sentido curricular dos campos de experiência. Indubitavelmente, os campos de experiência representam um salto qualitativo na forma e no conteúdo que assume o planejamento na e para a educação infantil. Como afirma Ostetto (2002), a educação infantil brasileira trilhou várias formas de planejar ao longo de sua constituição: planejamentos

por lista de atividades, por datas comemorativas, por projetos, por temas geradores, por unidades didáticas.

Algumas dessas formas, assumem o caráter tão somente de ocupação das crianças, pois o que estava em jogo era a atividade com fim nela mesma, como exemplo, podemos citar atividades de recorte e colagem, de pintura, de alinhavo, uma descontextualizada da outra, sem coerência interna e organicidade na construção da rotina diária. Os projetos, embora representem uma forma de planejar bastante apropriada para a faixa etária, pois, em sua essência apresentam a função de potencializar o protagonismo das crianças na construção de perguntas, hipóteses, acabaram importando uma lógica conteúdista dos conteúdos da escolarização, tais como “Projeto Seres Vivos”, “Projeto Meio Ambiente”, dentre outros exemplos que poderiam aqui ser citados. Por sua vez, os campos de experiência, apresentam uma concepção de destacar uma aprendizagem ativa, protagonizada por adultos e crianças, na medida em que propõe que se articule campos que interagem com as áreas de conhecimento, e, portanto, com conceitos científicos, mas, chamam para esse trabalho o aprender de corpo vivido (DIAS; SANTOS, 2013), o aprender fazendo, o aprender na e pela experiência.

Além disso, os campos de experiência conclamam também uma organicidade entre o planejamento prévio feito pelas/os professores/as, a organização do espaço e a seleção dos materiais, assim como o planejamento das interações e da brincadeira. Ao explorarmos essas concepções de planejamento, as professoras presentes manifestavam também preocupação com a necessidade de repensar os próprios planejamentos, como sinaliza o pronunciamento da Professora Carla,

*Eu já planejo os espaços, organizo cantinhos com as crianças. Mas eu não penso no meu planejamento a ocupação desses cantinhos. As crianças passam por eles por elas mesmas, elas escolhem. E eu preciso dizer que todo ano geralmente eu faço os mesmos cantos. Agora, lendo e ouvindo tu falar [sic] sobre a BNCC, eu penso que de fato eu vou ter que modificar meu planejamento. Mas eu nem sei por onde começar. Porque quando eu ouço “o eu, o outro, o nós”, automaticamente eu penso em trabalhar o corpo humano e a família. Mas agora, tu explicando, eu percebo que eu tenho é que pensar em quais conceitos e quais experiências eu quero realizar, como tu falou [sic], pegar o conceito de identidade e realizar experiências de interações diferentes para que as crianças desenvolvam habilidades de se relacionar, de conhecer e respeitar a*

*diversidade e as diferenças. Mas isso é muito difícil!* (Diário de campo, maio de 2019)

Outro conceito importante quando se explora os campos de experiência diz respeito à participação. Pensar a participação infantil nesse sentido, implica em defender a ação da criança, sua agência, seu protagonismo. A participação infantil nesse caso é representada pelo seu envolvimento direto e imediato nas ações concernentes à exploração dos conceitos e nas vivências que o próprio campo promove. Por exemplo, em formação, experimentamos situações em torno do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”. A partir desse campo, elaboramos um planejamento contendo os seguintes elementos curriculares, conforme se lê no quadro 3:

### Quadro 3 - Proposta de planejamento com enfoque nos elementos curriculares

<b>Campo de Experiência:</b> Traços, sons, cores e formas
<b>Direitos de aprendizagem:</b> Explorar, Expressar, Brincar
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais para acompanhar diversos ritmos.</li> <li>- Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</li> <li>- Traçar marcas gráficas em diferentes suportes usando instrumentos riscantes e tintas.</li> <li>- Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</li> <li>- Expressar-se livremente por meio do desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</li> <li>- Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</li> <li>- Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</li> <li>- Reconhecer as qualidades do som, utilizando-as em suas produções sonoras.</li> </ul>
<b>Conceitos a explorar:</b> Som, Timbre, Ritmo, Cultura, Sociedade, Superfície, Movimento, Folclore, Identidade.
<b>Linguagens:</b> Musical, Motora, Oral, Gráfica.

Fonte: autores, 2019

Ao elaborar esse e outros planejamentos nesse formato, fomos percebendo que os objetivos voltam-se especificamente para a ação aprendente da criança. Eles descentralizam da ação do professor, portanto, não estão focados no ensino ou na ação docente, e sim, na ação, na relação, na interação da criança com o ambiente, com seus pares, com os adultos, com os materiais.

Outro aspecto a considerar, é que os campos de experiência permitem um planejamento mais orgânico, pois que eles conectam-se entre si, ou seja, é possível explorar mais de um campo de experiência ao mesmo tempo, na medida em que eles articulam conceitos científicos entre eles. Por exemplo, é possível explorar o conceito de espaço em dois campos de experiência, a saber: “Traços, sons, cores e formas” e “Espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações”.

Bruner (1986, 1990) afirmou que se não falarmos sobre nossas experiências, nós não existimos. Concordamos com o autor e entendemos que o trabalho com os campos de experiência reiteram os eixos de trabalho estabelecidos pelas DCNs (2009), quais seja, interações e brincadeira. Que reiteram a compreensão de que o currículo é um conjunto de experiências que articulam os saberes das crianças e os conhecimentos científico, ambiental, tecnológico, artístico e cultural produzidos pela humanidade historicamente. Reiteram que o ato de observar, registrar e documentar pedagogicamente é a forma mais apropriada, na Educação Infantil, de dar visibilidade para o que as crianças dizem, fazem, pensam, brincam, imaginam, fantasiam, aprendem.

O trabalho com os campos de experiência também desafia e potencializa o planejamento dos pequenos grupos. Se acreditamos que as crianças aprendem formando conceitos e que estes são apropriados na e pela experiência, é necessário desconstruir o conceito “auleiro” e disciplinar que ainda impera em muitos planejamentos que fazem parte do cotidiano das unidades educativas do município onde desenvolvemos o trabalho. Essa forma comeniana de todos ao mesmo tempo fazendo as mesmas no mesmo espaço e com os mesmos materiais, tendo a centralidade na figura do adulto e o predomínio do grande grupo, controlado pelo tempo do relógio, não dá conta de operar com os campos de experiência.

A unidade de Educação Infantil é um espaço vivo e mutante. Na partilha de diferentes culturas, toma-se um lugar permeado pelo espírito de cooperação e solidariedade grupal. Por isso as propostas que permeiam o dia a dia



educativo precisam ser dinâmicas, flexíveis, desafiadoras, vivas, oferecendo atividades variadas e envolventes.

Os campos de experiência, como afirma Mantovani (1999), envolvem uma didática do fazer. Configuram espaços e tempos de aprendizagens conceituais, vinculadas aos mundos da infância e das crianças, mas também às áreas de conhecimento e seus conceitos científicos correlatos, tais como espaço, tempo, medidas, forma, identidade, natureza, dentre outros. Os campos de experiência permitem que o interesse das crianças, provocado e mediado pelos adultos, mantenha-se vivo, criando tanto organicidade quanto continuidade na exploração dos conceitos e das ações, sejam elas de grande, pequeno grupo ou até individuais. A professora Daniela reconheceu isso quando da análise do seu planejamento:

*Agora eu entendo porque tenho que planejar as interações, os espaços, a brincadeira, atentando para os campos de experiência e os conceitos trabalhados. Sinto que tem mais movimento agora na rotina. Foi difícil no começo planejar por pequenos grupos, para que eu pudesse dar mais atenção a eles. Mas devagarinho, percebi que as crianças se envolviam mais. Por exemplo, quando trabalhei o conceito e forma, e fizemos esculturas, eu repeti a atividade durante toda a semana, pois fiz interações de 3 crianças por vez. Foi muito rico. E hoje as esculturas estão lá, maravilhosas, expostas no hall de entrada da unidade. As crianças agora procuram formas diferentes por toda a creche. É muito rico! (Diário de campo, abril de 2019)*

O processo de adequar a Proposta Pedagógica da Rede Municipal à BNCC criou ricas oportunidades da equipe rever seus planejamentos, os princípios que os orientam, a organização dos espaços, dos materiais, das interações, da brincadeira, da própria cultura organizacional e formativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto ora em tela oferece pistas sobre o processo de formação continuada em serviço tendo como unidade referencial a construção de uma Proposta Pedagógica, já com vistas à adequação à BNCC. Revela a oportunidade que tal adequação ofereceu à Rede Municipal de Educação Infantil fazer escolhas, tomar posições, rever o próprio trabalho e operar coletivamente, num regime de cooperação, com a compreensão de categorias

conceituais e metodológicas, tais como campos de experiência, direitos de aprendizagem, eixos do trabalho pedagógico, dentre outros.

Embora com um caráter bastante desafiador, este exercício de rever os próprios planejamentos, as concepções que o orientavam, contribuiu também para a própria valorização do que as professoras e suas equipes realizavam com as crianças, na medida em que os planejamentos eram avaliados e reformulados no grupo, durante os encontros da formação continuada.

Buscar e construir coletivamente um roteiro para o planejamento, elegendo elementos centrais, em diálogo com os campos de experiência e os direitos de aprendizagem, foi também bastante rico para as professoras em formação, que passaram a adotar uma única forma de planejar, atendendo às especificidades de seus grupos etários e o perfil de cada unidade educativa. Assim como entendemos a criança como protagonista no dia a dia educativo, pelo caráter da aprendizagem ativa, também defendemos um professor protagonista do seu percurso formativo, da construção do currículo, da tomada de posição política, conceitual, metodológica.

Pensamos que a BNCC, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, como documentos com caráter mandatório, oficiais, ancorados na legislação educacional brasileira, não tolhem do professor, dos sistemas de ensino e das unidades educativas que o integram a tomada de decisão e a capacidade de fazer escolhas. Foi com esse princípio e com essa crença pedagógica que desenvolvemos um estudo de larga abrangência num município do litoral catarinense, comprometido com a aprendizagem dos adultos, das crianças e com a qualidade da educação pública.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL. *Constituição 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, senado Federal, 1998. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, V. 134, n. 248, 23 dez.1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-143-o-plano-nacional-de-educacao-no-senado-estagio-atual>. Acesso: 29 set. 2019.

BRUNER, J. S. *Atos de Significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

BRUNER, J. S. *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

CÂNDIDO, Rita de Kássia.; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Paulo v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães., et. al. **A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de Capital humano**. *Revista-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.2, p. 481-503, abril./jun. 2017.

DIAS, Julice; SANTOS, Luciana Mara Espíndola. As infâncias na creche : cenas do cotidiano. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 111-130, jan./abr. 2013.



OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2002.p. 175-200.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. *Revista OKARA: Geografia em debate*, v.12, n.1, p. 48-68, 2018.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. *A Base Nacional Comum Curricular em questão*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2016.

*Recebido em 15/10/2019*

*Aprovado em 28/12/2019*