

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA BNCC:
PENSANDO A INTERDISCIPLINARIDADE E OS CAMPOS DE
EXPERIÊNCIAS**

**CURRICULUM IN CHILD EDUCATION FROM BNCC:
THINKING INTERDISCIPLINARITY AND THE FIELDS OF
EXPERIENCES**

**CURRÍCULO EN EDUCACIÓN INFANTIL DE BNCC:
PENSANDO EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y CAMPOS DE
EXPERIENCIAS**

Emilly Souza Coelho Badaró¹
Marcelo Nocelle de Almeida²

Resumo

O Brasil estabeleceu uma base curricular comum para a Educação Básica e, com isso, todas as escolas públicas e privadas do país receberam um novo desafio de construir e desenvolver na prática currículos contemplando uma lista de habilidades e direitos exigidos por essa normativa, acrescentando ainda temas transversais contemporâneos e elementos da realidade local. Há em curso, porém, outra demanda que não veio de fora da escola e que também se constitui um desafio: a interdisciplinaridade. A perspectiva da abordagem interdisciplinar na escola se vincula à ideia de que o trabalho cooperativo dos professores e o estudo integrado de problemas concretos podem ajudar a diminuir a tradicional forma descontextualizada e fragmentada de apresentar os conteúdos e facilitar o processo ensino-aprendizagem. Como a Educação Infantil não ficou de fora da base nacional, desenvolveremos neste estudo uma reflexão sobre a ocorrência de riscos de fragmentação do currículo organizado para as crianças pequenas. A discussão parte da análise documental dessa nova normativa e de pesquisas bibliográficas, detalhando os Campos de Experiências e buscando entender se existem conexões ou distanciamento entre seus elementos constitutivos.

Palavras-chave: Ensino; Crianças; Campos de Experiências.

Abstract

Brazil has established a common curriculum for basic education and, as a result, all public and private schools in the country have been challenged to construct and develop in practice curricula including a list of skills and rights required by this policy, and to add topics contemporary cross sections and elements of local reality. However, there is another demand that is not coming from outside the school and that is also a challenge: interdisciplinarity. The perspective of the interdisciplinary approach at school is linked to the idea that the cooperative work of teachers and the integrated study of concrete problems can help to diminish the traditional decontextualized and fragmented way of presenting contents and facilitating the

¹Mestra em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Centro Especializado de Atendimento à Mulher. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9892-6850>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7421530066579151>. E-mail: coelhoemilly@hotmail.com

²Doutor em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Associado II do Departamento de Ciências Exatas, Biológicas e da Terra da Universidade Federal Fluminense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3363-9217>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9926701743816225>. E-mail: mnocelle@id.uff.br

teaching-learning process. As early childhood education was not outside the national base, we will develop in this study a reflection on the risks of fragmentation of the organized curriculum for young children. The discussion starts from the documental analysis of this new normative and bibliographical research, detailing the Fields of Experiences and seeking to understand if there are connections or distancing between its constitutive elements.

Keywords: Teaching; Children; Fields of Experiences.

Resumen

Brasil ha establecido un plan de estudios común para la educación básica y, como resultado, todas las escuelas públicas y privadas del país han sido desafiadas a construir y desarrollar en la práctica planes de estudio que incluyan una lista de habilidades y derechos requeridos por esta política, y agregar temas, secciones transversales contemporáneas y elementos de la realidad local. Sin embargo, existe otra demanda que no proviene de fuera de la escuela y que también es un desafío: la interdisciplinariedad. La perspectiva del enfoque interdisciplinario en la escuela está vinculada a la idea de que el trabajo cooperativo de los docentes y el estudio integrado de problemas concretos pueden ayudar a disminuir la forma tradicional descontextualizada y fragmentada de presentar contenidos y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como la educación de la primera infancia no se ha dejado fuera de la base nacional, desarrollaremos en este estudio una reflexión sobre los riesgos de fragmentación del plan de estudios organizado para niños pequeños. La discusión parte del análisis documental de esta nueva normativa y investigación bibliográfica, que detalla los Campos de Experiencias y busca comprender si hay conexiones o distanciamiento entre sus elementos constitutivos.

Palabras clave: Docencia; Niños; Campos de Experiencias.

Introdução

Após mais de três anos de discussões e enfrentando uma série de oposições, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que aponta o que todos têm direito de aprender no ensino da rede pública e privada na esfera da Educação Básica (EB), foi homologada pelo Governo Federal em dezembro de 2017.

Durante as discussões para elaboração do documento, as alterações no Ensino Médio geraram mais polêmicas do que os demais níveis de ensino. Contudo, constatamos que a normativa também trouxe mudanças nas diretrizes básicas que devem direcionar os currículos dos demais níveis de ensino da EB. A Educação Infantil (EI), por exemplo, passa a contar com novos objetivos de aprendizagem, que devem se conformar em eixos para a organização curricular a partir de 2019, com o prazo limite de 2020, o que vem exigindo das escolas uma reavaliação dos seus currículos/planos de ensino a partir desse norte.

As escolas estão sendo induzidas a vivenciarem um novo desafio: a construção de currículos contemplando as habilidades e os direitos exigidos pela BNCC, acrescentando ainda temas transversais contemporâneos e elementos da realidade local. Porém, há outra demanda mais antiga da escola que não pode ser desprezada no progresso de outras frentes da educação: a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade não tem sido uma proposta exógena ou burocrática imposta pelos poderes educativos. Ela vem emergindo de dentro da escola. São os professores que percebem a necessidade de superar barreiras disciplinares e veem a possibilidade de cruzar e integrar os saberes das disciplinas, desenvolvendo na prática de ensino o estudo de problemas concretos por meio dos trabalhos em colaboração (Pombo, 1993, 1994b).

Por isso, além de seguir as normativas que exigem o desenho e a vivência do currículo a partir da BNCC, entendemos que a escola não pode deixar de lado as suas próprias demandas naturais. Concordamos que ela precisa dar seguimento às tentativas de desenvolver na prática o seu currículo de forma interdisciplinar, buscando diminuir o predomínio de dinâmicas pautadas na apresentação dos conteúdos de forma fragmentada, visto que essa fragmentação dificulta a compreensão do mundo como um sistema interligado.

Mas esse não tem sido um processo simples, conforme Pombo (1993, 1994b) apontou em alguns dos seus estudos. A escola tem enfrentado dificuldades para conectar os conteúdos dos componentes curriculares de maneira que eles possam ser trabalhados juntos de forma significativa e não apenas superficial. Portanto, a academia deve buscar nesse campo, cada vez mais, produzir conhecimento capaz de auxiliar os professores nessa tarefa.

Por isso, seguindo essa perspectiva, a questão que nos move neste artigo é contribuir com reflexões acerca da existência de fragmentação da abordagem que conduz o currículo proposto para o ensino-aprendizagem das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, com o olhar focado na BNCC. O percurso metodológico foi baseado em pesquisas documentais e bibliográficas. O texto aborda inicialmente elementos trazidos pela BNCC para a Educação Infantil. Em seguida, detalha os cinco Campos de Experiências referentes às crianças pequenas e desenvolve uma reflexão sobre a possibilidade desses campos se conectarem ou não, buscando, por fim, uma compreensão maior da BNCC, no que se refere às aproximações curriculares nessa fase da Educação Infantil.

Interdisciplinaridade e a BNCC

Quando falamos em interdisciplinaridade, não estamos considerando que essa é apenas uma justaposição de disciplinas, estamos nos referindo à possibilidade de traçar um espaço de coesão e colaboração entre saberes diferentes. Isso porque, se existe o anseio de que a escola contribua tanto para a formação integral do homem quanto para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, é importante que ela encontre meios para exercitar o movimento de conexão das especialidades. O atributo da atuação conjunta é essencial para a resolução de dilemas comuns, em especial os problemas resistentes que atuam sobre a dignidade e sobrevivência da humanidade (Pombo, 1994a).

Na escola, essa ação conjunta pode ser exercitada por meio de um movimento de parceria traçado inicialmente pelos professores, que se dispõem a trabalhar juntos alguns problemas concretos, lançando mão de diferentes saberes com vistas a melhorarem a aprendizagem dos alunos. E esse tipo de

[...] parceria interdisciplinar é mais que uma troca entre seres humanos. Ela se constitui em combinados, em mudança de hábitos rotineiros para que os combinados sejam cumpridos, ela se traduz pela abertura ao outro, à reciprocidade, abertura que possibilita a integração do conhecimento e a interação entre as pessoas (Fazenda, Kieckhoefel, Pereira & Soares, 2010, p. 35).

Diante do que está posto no currículo, ou seja, daquilo que foi planejado para o ensino de determinado grupo, por meio da seleção de experiências/conteúdos e distribuição temporal dos mesmos para organização do trabalho pedagógico ao longo do curso, os professores podem pensar maneiras de abordar os conteúdos de ensino, que são disponibilizados conforme a tradição em uma organização disciplinar, de forma que as aulas busquem solucionar problemas concretos (Lopes & Macedo, 2013).

Para o Ensino Fundamental e Médio, dando continuidade a essa organização curricular disciplinar, conforme exige a BNCC, o currículo deve contemplar uma lista de habilidades, que precisam ser desenvolvidas nos alunos, distribuídas entre diferentes componentes curriculares, como Português, Língua Inglesa, Matemática, Educação Física, Ciências/Biologia, Geografia, Arte, História, dentre outros. Apesar dessa divisão disciplinar, a BNCC abriu também a possibilidade de ocorrer uma organização e uma

abordagem interdisciplinar desses mesmos componentes curriculares (Ministério da Educação, 2017).

Na Educação Infantil, a BNCC não segue uma abordagem disciplinar de currículo. Conforme veremos em mais detalhes a seguir, a BNCC definiu um arranjo curricular não agrupado em disciplinas, denominado ‘Campos de Experiências’, “que acolhe as situações e as Experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Ministério da Educação, 2017, p. 40).

Não podemos mesmo trabalhar fragmentando conteúdos e disciplinas na Educação Infantil, pois principalmente nessa etapa da Educação Básica a escola não pode ser um espaço que se propõe apenas a ‘ensinar’ algo a sujeitos passivos. A criança precisa experimentar e descobrir por si mesma. Os estudos de Piaget (1975, 1989) a respeito da mente nos dão suporte para compreender como ocorrem os processos de construção do conhecimento infantil, uma vez que suas pesquisas mostram que o desenvolvimento cognitivo da criança passa por etapas e que ela tem um papel ativo no seu processo de formação intelectual, social e afetivo.

A BNCC e a Educação Infantil

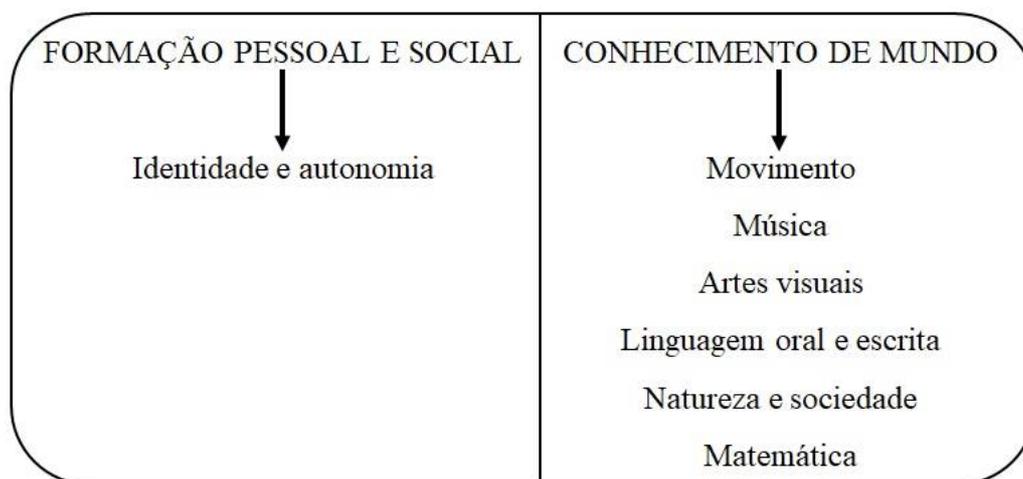
A partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram o primeiro documento de abrangência nacional de caráter obrigatório que passou a definir o que deveria ser seguido na organização das propostas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos, buscando o desenvolvimento integral das mesmas (Resolução n. 5, 2009).

Antes das DCNEIs, ao definir que a Educação Infantil seria considerada a primeira etapa da Educação Básica, a própria LDB dispôs que deveriam ser instituídos referenciais para orientar o desenvolvimento dessa etapa. Por isso, seguindo os passos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) criados em 1997, foi proposto, sem caráter obrigatório, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o intuito de orientar o trabalho com as crianças pequenas, que passava a integrar desde os cuidados essenciais de alimentação, higiene, guarda e brincadeiras até as

atividades educativas. Esse documento também foi importante por definir as novas concepções de criança e educação seguidas e por buscar superar a ideia da creche como um espaço estritamente assistencialista e o da pré-escola, como um atendimento que antecede a escolarização (Ministério da Educação, 1998a).

O RCNEI definiu dois blocos (Figura 1) contendo os seguintes âmbitos de Experiências: a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo, que possuíam eixos de trabalhos distintos (Ministério da Educação, 1998b; 1998c).

Figura 1 - Âmbitos de Experiências.



Fonte: BNCC (2017).

O primeiro âmbito de experiências é um campo organizado para o trabalho com o eixo direcionado aos processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O segundo âmbito de experiências sugeriu que fossem trabalhados com as crianças seis eixos correspondentes às áreas do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (Ministério da Educação, 1998a). Ainda que o RCNEI tenha apontado que poderiam ocorrer inter-relações entre os seis diferentes eixos e que a forma de divisão adotada teria sido feita apenas para facilitar a organização da prática do professor, os conteúdos curriculares e objetivos foram distribuídos em blocos para o desenvolvimento das atividades didáticas (Ministério da Educação, 1998c). Diferente das Diretrizes, o Referencial passou a conter elementos em desusos.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular, compartilhando os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), que almejam tanto a formação humana integral quanto a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Parecer n. 7, 2010; Ministério da Educação 2013), ampliou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, detalhando alguns dos seus elementos e reformulando os significados de outros, e definindo um conjunto progressivo de aprendizagens que o público alvo da Educação Infantil também precisa desenvolver para que tenha assegurado os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme foi definido no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 (Lei n. 13.005, 2014; Ministério da Educação 2017).

Nas DCNEIs, o Educar e o Cuidar não se desconectam e as interações e brincadeiras são eixos norteadores das práticas pedagógicas da proposta curricular, que devem garantir uma série de experiências predefinidas para as crianças, cabendo às creches e pré-escolas, de acordo com seus perfis, definirem como essas podem se integrar (Resolução n. 5, 2009). Nesse quesito, a BNCC seguiu os passos das DCNEIs e, da mesma forma, estabeleceu que a EI deverá ser conduzida pelas ações de Educar e Cuidar.

Para essa etapa da EB, definiu que devem ser oportunizadas às crianças múltiplas oportunidades de interagir e brincar, com vistas a, por meio dessas atividades, favorecerem o processo de construção do conhecimento (Ministério da Educação, 2017). Em decorrência da importância dessas duas atividades para que a criança possa compreender as coisas e consolidar sua aprendizagem, a BNCC reforçou delimitando para a Educação Infantil estes mesmos dois eixos estruturantes (Ministério da Educação, 2017): (1) interações e (2) brincadeiras.

Ressaltamos que os referidos eixos estão em conformidade com a Teoria da Aprendizagem de Vygotsky (1998), que aponta que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio da interação com o outro e com o meio. O ambiente social é essencial para a aprendizagem da criança, pois ela se desenvolve de fora para dentro, absorvendo e internalizando o conhecimento, recriando dentro de si as conversas e as atividades observadas para que possam usar essa aprendizagem em outras ocasiões quando precisar. Nesse entendimento, as brincadeiras são oportunidades para o

aprendizado, pois criam condições para que as crianças possam compreender a realidade e para que os conhecimentos sejam consolidados (Vygotsky, 1998, 2009).

Nos primeiros estágios do desenvolvimento infantil identificados por Piaget (1975, 1989), o conhecimento do corpo, a manipulação de objetos, o jogo simbólico, o lúdico, a socialização são essenciais para a construção da identidade das crianças. Por isso, o brincar e o interagir com os outros são elementos fundamentais da Educação Infantil, sendo responsabilidade da escola compreender as características específicas de cada estágio infantil para que possa contribuir com o desenvolvimento das crianças, oferecendo meios para que elas ampliem os seus esquemas mentais.

São as interações e a brincadeira que vão garantir às crianças os seus direitos de aprendizagem, que a BNCC agrupou em seis grandes direitos (Quadro 1).

Quadro 1. Direitos de Aprendizagem.

Eixos	Grandes direitos
1	Conviver
2	Brincar
3	Participar
4	Explorar
5	Expressar-se
6	Conhecer-se

Fonte: BNCC (2017).

Segundo a BNCC, para aprender, a criança precisa ter assegurado o direito de, utilizando diversas linguagens, conviver em pequenos e grandes grupos com outras crianças e adultos, conhecendo a si mesma e aos outros e respeitando as culturas e as diferenças individuais. O segundo direito é o de brincar de múltiplas maneiras e em contextos diversos com esses parceiros, de forma que ela possa ter variadas oportunidades de experiências sociais e de exercício da criatividade e da imaginação. No seu dia-a-dia, a criança precisa ter o direito de explorar na escola ou fora dela diversos elementos, como texturas, sons, formas, movimentos, objetos, palavras, relações, histórias e transformações. Ela ainda precisa ter garantido os direitos de se



expressar e participar das decisões que envolvem as brincadeiras e as demais atividades cotidianas. Tudo isso, leva ao direito de conhecer-se, de construir sua identidade pessoal, social e cultural e uma imagem positiva relacionada a ela e aos grupos de pertencimento (Ministério da Educação, 2017).

Esses seis direitos de aprendizagem da Educação Infantil instituídos pela BNCC devem ser atendidos por meio de cinco Campos de Experiências (Quadro 2), que é um arranjo curricular que articula os conhecimentos consolidados no patrimônio cultural (os conhecimentos científicos e os saberes) com as situações cotidianas que fazem parte da realidade e da vivência das crianças (Ministério da Educação, 2017).

Quadro 2. Campos de experiências.

Direitos	Campos de experiência
1	O eu, o outro e o nós (EO)
2	Corpo, gestos e movimentos (CG)
3	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET)
4	Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF)
5	Traços, sons, cores e formas (TS)

Fonte: BNCC (2017).

Esses Campos de Experiências apontam o que precisa ser trabalhado com crianças (Quadro 3) distribuídas em três recortes (Ministério da Educação, 2017).

Quadro 3. Faixas etárias por atendimento.

Local	Faixas etárias
Creche	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)
Creche	Crianças muito pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Pré-escola	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: BNCC (2017).

Destacamos neste estudo apenas o que foi proposto para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, para as quais a orientação da BNCC é que se cumpram os seguintes

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Quadros 4, 5, 6, 7 e 8) que, a partir de um código alfanumérico³, vinculam-se a cada um dos cinco Campos de Experiências (Ministério da Educação, 2017):

Quadro 4. Objetivos de aprendizagem do Campo ‘O eu, o outro e o nós’.

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BNCC (2017).

Quadro 5. Objetivos de aprendizagem do Campo ‘Corpos, gestos e movimentos’.

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação,

³ Exemplo da composição dos códigos: EI03EO01, sendo: EI= Educação Infantil; 03= terceiro recorte etário/crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; EO= Campo de Experiência ‘O eu, o outro e o nós’; 01= primeiro objetivo do Campo de Experiência EO (Brasil, 2017).

conforto e aparência.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BNCC (2017).

Quadro 6. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Campo 'Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações'.

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: BNCC (2017).

Quadro 7. Objetivos de aprendizagem do Campo 'Escuta, fala, pensamento e imaginação'.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas,

aliterações e ritmos.
(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BNCC (2017).

Quadro 8. Objetivos de aprendizagem do Campo 'Traços, sons, cores e formas'.

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: BNCC (2017).

Conexões na Educação Infantil

Se em outros níveis de ensino já se compreende a importância de evitar a fragmentação dos conteúdos, na EI o tratamento estanque dos conteúdos não faz nenhum sentido. Por isso, ao longo da trajetória do atendimento a crianças em pré-

escolas, os documentos que orientaram a sua organização curricular evitaram usar nomes de disciplinas ou áreas do conhecimento que deixassem claro que estava sendo adotada uma separação disciplinar dos conteúdos.

Como vimos anteriormente, o RCNEI apresentava os conteúdos em diversos eixos de trabalho, organizados pelos blocos ‘Formação Pessoal e Social (Eixo de trabalho: Identidade e Autonomia)’ e ‘Conhecimento de Mundo (Eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática)’. Ressaltava, porém, que os eixos de trabalho não deveriam ser trabalhados de forma fragmentada e havia a possibilidade de dar um tratamento integrado aos conteúdos (Ministério da Educação, 1998a).

As DCNEIs, da mesma forma, continuaram evitando a separação disciplinar, apontando para a possibilidade da organização curricular em eixos, centros, campos ou módulos de Experiências. Entretanto, essa normativa também adota uma divisão que fragmenta as diferentes linguagens que as crianças devem imergir. Ao mesmo tempo, destaca a importância das mesmas linguagens não serem tomadas “de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens” (Parecer n. 7, 2010, p. 94). As DCNEIs definem, ainda, uma série de experiências, cujos modos de integração poderiam ser estabelecidos no momento da elaboração da proposta curricular.

A BNCC seguiu adotando esse mesmo cuidado em não dividir em áreas específicas os agrupamentos das temáticas a serem exploradas na Educação Infantil. Em vez de disciplinas, definiu os cinco Campos de Experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Traços, sons, cores e formas) para conformarem um arranjo curricular interdisciplinar, por meio do qual seria possível traçar interconexões entre os campos (Ministério da Educação, 2017).

Como foi apontado, essa proposta de organização do currículo em Campos de Experiências, e não em áreas do conhecimento ou disciplinas escolares, já estava prevista nas DCNEIs.

O que evidentemente avança no documento da BNCC em relação às DCNEIs é o fato de articular a esses campos de experiências direitos de aprendizagem que expressam os

diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos, que se repetem em cada um dos campos, provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais (Fochi, 2015, p. 5).

Se o arranjo curricular explicitado pela BNCC para a Educação Infantil trabalha com Campos de Experiências e não explicita disciplinas, cabe questionar se é possível falar de interdisciplinaridade nesta etapa da Educação Básica? Segundo Lopes e Macedo (2013), a interdisciplinaridade apenas pode ocorrer a partir da existência das disciplinas. Porém, pode estar ocorrendo nesse campo um movimento que apenas mascara a organização curricular disciplinar. Como a questão é mais complexa, entendemos que não podemos deixar de pensar a interdisciplinaridade também na Educação Infantil e de ponderar sobre os riscos da fragmentação.

De acordo com Delmondes e Silva (2018), a BNCC não eliminou a fragmentação na Educação Infantil ao optar pelos Campos de Experiências.

Essa fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação dos conhecimentos na escola e tem sido danosa para a educação de uma forma geral, especialmente para a educação das crianças pequenas, na qual a liberdade, a autonomia e a criação precisam ser reconhecidas e valorizadas. Até mesmo no contexto de um dado eixo, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa, por reafirmação da BNCC que também trata o ensino na educação infantil de forma compartimentalizada, apontando objetivos e campos de Experiências isolados (Delmondes & Silva, 2018, p. 86).

Apesar da existência de elementos que na prática podem levar ao tratamento compartimentalizado, vemos que o discurso que permeia a BNCC fala da importância da abordagem integrada na EI. Se essa for uma intenção real que move a normativa, entendemos que é preciso que ações atreladas a BNCC garantam que na escola, tanto no planejamento do currículo quanto no seu desenvolvimento, também sejam evitados os riscos da continuidade de práticas que insistem na fragmentação dos conteúdos, uma vez que não é difícil identificar e estabelecer uma aproximação desses campos com as tradicionais disciplinas ou áreas de conhecimento.

Para pensarmos mais sobre essa questão, observamos a BNCC buscando identificar a existência de aproximações dos campos e respectivos objetivos de aprendizagem com os conteúdos comumente estudados em determinadas disciplinas. Constatamos que é possível que os professores estabeleçam relações com áreas específicas do conhecimento. Por exemplo, há uma relação direta dos Campos de Experiências 1, 2 e 3 (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) com conteúdos das Ciências da Natureza. O primeiro campo refere-se ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro a partir de um diálogo com o corpo humano. O segundo campo amplia o primeiro explorando também o desenvolvimento físico e o cuidado com o corpo. E o terceiro contempla as transformações e os fenômenos da natureza.

Mesmo existindo essa relação, essas temáticas não devem ser abordadas sob o viés exclusivo do campo das Ciências da Natureza, especialmente na Educação Infantil, na qual se espera que se desenvolvam atividades que deem oportunidades às crianças para que construam, a partir de suas experiências, que ocorrem em grande parte por meio das brincadeiras e do contato com os outros, o seu conhecimento de mundo.

A respeito do conteúdo ‘corpo humano’, geralmente discutido nas Ciências da Natureza, sabemos que esse assunto foi ao longo da história um tradicional objeto de estudo nas escolas que trabalham com crianças pequenas. A ênfase, no entanto, geralmente era classificatória (cabeça, tronco e membros; órgãos do sentido) ou voltada para a questão da higiene e da saúde alimentar. A respeito da classificação, essa mesma preocupação em estudar as partes sempre esteve presente nas aulas sobre plantas (raiz, caule, folha, flor e fruto) e animais (úteis/ nocivos; vertebrados/ invertebrados; domésticos/selvagens).

Na BNCC, o ‘corpo’ continua presente, aparecendo de forma explícita em dois Campos de Experiências. No caso das atividades de cuidado com o corpo, elas continuam abordando a higiene e a alimentação, além do conforto e da aparência. Segue ainda incluindo na abordagem do corpo propostas de realização de atividades capazes de promover a autovalorização das características corporais individuais, uma vez que são essenciais para a autoestima das crianças, principalmente para aquelas vítimas de racismo ou outro tipo de discriminação, e que não se veem representadas nos livros e

nas mídias. Reconhecer as próprias capacidades e compreender as limitações são elementos que, da mesma forma, atuam diminuindo as inseguranças e frustrações e que estão ligadas à autoaceitação.

O respeito ao corpo do outro, dos seus sentimentos e da sua cultura é mais uma questão que está atrelada a outras relacionadas ao convívio social, como a empatia, a interação, a cooperação e o trabalho em grupos. Relatar a própria história e ouvir a história do outro, dos seus nascimentos, dos seus familiares e das suas comunidades são estratégias que ajudam a aproximar pessoas e fazer com que entendam que todos são parte de um único ‘corpo’ e que todos são importantes nesse mundo que compartilham.

Ao continuarmos desenvolvendo a reflexão proposta neste estudo, percebemos que, além da fragmentação do conteúdo, tem sido corrente a prática de fragmentar até mesmo o objeto de estudo em categorias predefinidas pelo professor, desconsiderando a vivência da criança e as suas potencialidades para observar, registrar o que está percebendo e criar categorias que façam sentido pra ela, não apenas usar aquelas tradicionalmente empregadas pela biologia, química e física, tal como nos alerta Souza (2008).

A concepção de Campos de Experiências da BNCC deixa claro que é imprescindível que a criança esteja no centro das ações pensadas para ela e que seus saberes e necessidades sejam ouvidos e considerados. Por isso, um currículo que se propõe a desenvolver Campos de Experiências precisa partir do que chama a atenção das crianças e não de estruturas inflexíveis previamente organizadas. Nesse sentido, o professor precisa ter a liberdade e a sensibilidade de explorar o interesse de seus alunos para promover oportunidades de brincadeiras e interações que lhes tragam novas oportunidades de vivências e situações de aprendizagem.

É preciso evitar o risco de as atividades serem organizadas separando os campos; de eles serem distribuídos ao longo da semana, meses ou bimestres; e das aulas serem planejadas apenas para cumprir uma série de objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC, tornando-se engessadas e distantes das experiências que são significativas para as crianças.

A BNCC, como currículo maior, institui o que as crianças devem aprender, os hábitos que devem ser adotados, as utilizações a serem feitas e até mesmo as imitações

necessárias. Ficam claros os desperdícios de Experiências que serão produzidos pelo excesso de informação, a ocupação do tempo das crianças tentando transformá-las em críticos capazes de opinar sobre tudo, o que resume os fatores de empobrecimento das Experiências em seu rico sentido como característica do currículo menor cotidiano, aquele que de fato acontece nas escolas de ensino infantil (Delmondes & Silva, 2018, p. 89).

Fazer tarefas com datas comemorativas com significados pouco ou nada conhecidos; colorir números, letrinhas ou imagens impressas; colar pedacinhos de papéis/algodão e pintar o pé ou a mão para carimbá-los no papel são exemplos de atividades pouco desafiadoras e que persistem na prática pedagógica e que possivelmente continuarão sendo reproduzidas mesmo com a BNCC, não podendo ser chamadas de experiências capazes de trazer grandes marcas à vivência das crianças, tal qual almejam os Campos de Experiências propostos por ela. Por isso, além da fragmentação dos conteúdos curriculares, é preciso

[...] superar práticas pedagógicas organizadas em disciplinas curriculares, centradas em atividades isoladas, que seguem uma rotina fixa, resultantes do controle de tempo e de espaço; ou ainda em atividades que se articulam tematicamente em torno das datas comemorativas; com listas de atividades planejadas para cada dia da semana, que procuram preencher o tempo do trabalho pedagógico com as crianças (Finco, 2015, p. 3).

Isso é preocupante e nos faz finalizar esta discussão pensando em o quanto ainda estamos distantes de superar a fragmentação proveniente da visão positivista que tem influenciado os “modelos educacionais que até hoje imperam nos sistemas de ensino. Essa herança açoita a liberdade criativa das escolas, negligenciando importantes conhecimentos que de fato são tecidos nos diferentes espaçostempos escolares praticados por professores e alunos” (Delmondes & Silva, 2018, p. 85). E as políticas educacionais e os documentos normativos criados por elas não têm conseguido promover a ruptura com essa visão, o que abre brechas para que ainda persistam práticas que continuam a reforçá-la.

Considerações finais

Por compreendermos que as escolas estão vivenciando um grande desafio para se adequarem às exigências da federação brasileira e construírem currículos coerentes

com a Base Nacional Comum Curricular, buscamos neste artigo refletir sobre essa problemática com o olhar voltado para a Educação Infantil.

Vimos que, para essa etapa da Educação Básica, a BNCC promoveu a ampliação, a complementação e/ou a redefinição de elementos das Diretrizes Curriculares. Para a faixa etária objeto de nossa análise (de 4 a 5 anos e 11 meses), a Base passou a exigir a organização de um currículo contemplando Campos de Experiências e não estabeleceu formalmente a separação dos conteúdos por disciplinas.

Entretanto, também percebemos que as propostas desse novo documento regulador podem mesmo assim continuar a sofrerem impactos das concepções positivistas que sempre guiaram a Educação brasileira. Na prática docente, a fragmentação dos conteúdos pode permanecer vigorando até mesmo em meio ao processo ensino-aprendizagem de crianças pequenas.

Por conta disso, entendemos que romper a lógica da disciplinarização também precisa ser uma preocupação na Educação Infantil. No caso específico dos Campos de Experiências definidos pela BNCC, é importante que seja desenvolvida uma política de formação continuada para que os professores encontrem meios de explorarem esses campos a partir de abordagens não fragmentadas e de situações reais significativas vividas pelas crianças.

Referências

- Delmondes, M. O.; Silva, T. M. (2018). Os 'Campos de Experiências' na Base Nacional Comum Curricular: do positivismo às invenções cotidianas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 23(38), 72-98.
- Fazenda, I. C. A.; Kieckhoefel, L.; Pereira, L. P.; Soares, A. Z. (2010). Avaliação e interdisciplinaridade. *Revista Interdisciplinaridade*, 1(0), 23-37.
- Finco, D. (2015). Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: Finco, D.; Barbosa, M.C.S. & Faria, A.L.G. de (Orgs.). *Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica.
- Fochi, P. S. (2015). A didática dos campos de Experiências. In: Finco, D.; Barbosa, M. C. S. & Faria, A. L. G. (Orgs.). *Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica.

- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 10 novembro, 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 23 setembro, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Lopes, A. C.; Macedo, E. (2013). *Integração curricular*. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. Teorias de currículo. São Paulo: Editora Cortez.
- Ministério da Educação (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série*. Brasília: autor.
- Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: autor. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.
- Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: autor. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.
- Ministério da Educação e do Desporto (1998a). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume I - Introdução*. Brasília: autor. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.
- Ministério da Educação e do Desporto (1998b). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume II - Formação pessoal e social*. Brasília: autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>.
- Ministério da Educação e do Desporto (1998c). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume III - Conhecimento de mundo*. Brasília: autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.
- Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010* (2010). Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF. Recuperado em 10 novembro, 2019, de http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf.
- Piaget, J. A. (1975). *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. A. (1989). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pombo, O. (1993, junho). Problemas e perspectivas da interdisciplinaridade. *Anais do Simpósio Novas Perspectivas no Ensino das Ciências e da Matemática*. Lisboa, Portugal.
- Pombo, O. (1994a). Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: Pombo, O.; Levy, T.; Guimarães, H. *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiências*. Lisboa: Texto Editora.

- Pombo, O. (1994b). Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: Pombo, O.; Levy, T.; Guimarães, H. *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiências*. Lisboa: Texto Editora.
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf.
- Souza, C. R. (2008). *A Ciência na Educação Infantil: uma análise a partir dos projetos e reflexões desenvolvidos por educadores infantis*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

Recebido: 28/11/2019
Aceito: 05/04/2020
Publicado: 08/09/2022

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.