

Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular

Learning and development in children education: contributions of the National Curricular Guidelines and the Common National Curricular Base for this discussion

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Doutora em educação pela Universidade Nove de Julho. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho. São Paulo – SP – Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1381-464X>
ligia@uni9.pro.br

Cristiano Rogério Alcântara

Pós-doutorando na Psicologia da Educação e Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenador pedagógico na rede municipal de São Paulo e professor da Faculdade do Educador (FEDUC). São Paulo – SP – Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3416-4914>
cralcantara@uol.com.br

Maria Carmen Silveira Barbosa

Pós-doutora pela Universitat de Vic. Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora Colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3416-4914>
licabarbosa@ufrgs.br

Resumo: Este texto objetiva refletir sobre as indicações da Constituição Federal, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular para debater aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças nas unidades de Educação Infantil e, conseqüentemente, como esses documentos podem incidir sobre seu desenvolvimento integral e sua cidadania, e na qualidade da educação/escola. A partir da análise crítica das legislações vigentes nos últimos trinta anos para crianças de 0 a 6 anos, entendemos que as unidades educacionais precisam fazer escolhas e expressar com clareza sua intencionalidade pedagógica para assumir o compromisso público da formação humana. Formular e definir explicitamente objetivos com crianças, famílias e comunidade e compartilhá-los significa constituir transparência e um olhar propositivo e igualitário para reconhecer a escola como instituição responsável pela formação humana. Por fim, apresenta discussões ocorridas na reformulação do currículo do município de São Paulo pautadas nesses documentos, seus limites e possibilidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Diretrizes Curriculares Nacionais. Base Nacional Comum Curricular. Currículo de São Paulo.

Abstract: The purpose of this text is to reflect on the indications of the Federal Constitution (CF), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the National Curricular Common Base (BNCC) for the debate on the learning and development of infants and children in Education units and therefore how these documents can focus on the integral development of children. From the critique of educational perspectives in the last thirty years for children from zero to six years, we understand that educational units need to make choices and clearly express their pedagogical intentions in order to make a public commitment to human formation. Formulating goals with the children, families and community defined and sharing them means to take a proactive look at expanding, deepening and complexifying the children's understanding of themselves and the world they inhabit in an egalitarian way and to recognize the school as a formative institution of citizenship. Finally, it presents the discussions that took place in the reformulation of the curriculum of the Municipality of São Paulo based on these documents, their limits and possibilities.

Keywords: Early Childhood Education. National Curricular Guidelines. National Common Curricular Base. São Paulo's School Curriculum.

Introdução

No final dos anos 1950, o Jardim de Infância¹ era acessível apenas a um seletivo grupo de crianças que pertencia às camadas altas e médias da população brasileira e vivia em grandes centros urbanos. Segundo Oliveira (2010), foi apenas na passagem da década de 1960 para os anos 1970 que o atendimento das crianças de 4 a 6 anos passou por um importante movimento de expansão. Seguindo os passos dos Estados Unidos, o Brasil implementou programas de educação compensatória, que se pautava em teorias sociais, linguísticas e de desenvolvimento humano que afirmavam que crianças provenientes de classes populares — menos favorecidas economicamente — estavam sujeitas a uma “privação cultural”. Para compensar essa “deficiência”, deveria ser ofertado nas escolas e comunidades um período de educação pré-escolar².

A implementação da pré-escola teria como objetivo principal combater a pobreza e reduzir o fracasso escolar, considerando o elevado número de reprovações, principalmente na primeira série do então ensino primário. Os programas de educação compensatória tinham conteúdo predefinido, caracterizando-se como um “pacote educacional” que deveria ser aplicado a todas as crianças. As propostas as mantinham sentadas a maior parte do tempo, já que ofereciam atividades sensoriais, perceptivas e motoras, especialmente por meio de “trabalhinhos” dirigidos e/ou folhas mimeografadas, focando em atividades preparatórias à alfabetização. Tais proposições não apresentavam características lúdicas ou de socialização, como o Jardim de Infância; ao contrário, limitavam o tempo do brincar ou propunham o brincar como estratégia didática em função de alguma aprendizagem — afinal, a meta era adaptar as crianças à cultura escolar.

Tratava-se, portanto, de uma pedagogia cujas práticas educativas caracterizavam-se com uma visão prioritariamente (1) *assistencialista*, em que a escola oferecia alimentação, materiais, atendimento de saúde etc., cuidando do corpo das crianças, e (2) *preparatória*, que desconsiderava os saberes das crianças das camadas populares, de suas famílias e comunidades, apostando que não possuíam conhecimentos e, portanto, que a escola deveria ser o espaço para preencher as cabeças com informações, normas, hábitos.

Essa expansão da pré-escola atendeu prioritariamente as crianças cujas mães trabalhavam, oriundas das classes populares nas periferias das grandes cidades, por meio da oferta de vagas em turmas de pré-escola em escolas públicas, creches comunitárias e filantrópicas, e pela política central do Governo Federal na construção das “creches casulo” pela Legião Brasileira de Assistência, que também adentraram o interior do Brasil. Oferecer atendimento de baixo custo era a orientação dos organismos multilaterais (ROSEMBERG, 1992, 1999).

Oliveira (2010) ressalta que, nessa década, muitas mulheres de camadas sociais médias e altas entraram no mercado de trabalho, aumentando significativamente o número de creches e pré-escolas, em especial na rede particular. Para os filhos das mulheres dessa camada social, a preocupação se voltava à socialização e ao aprimoramento intelectual e cultural. É possível vislumbrar, no início dos anos 1980, pelo menos três discursos educacionais na EI:

- 1) o assistencialista e compensatório para as camadas populares;
- 2) o centrado no academicismo e preparatório dirigido para as camadas média e baixa, em instituições de perfil mais conservador;
- 3) o das propostas educativas alternativas — culturais e lúdicas — para o desenvolvimento integral das crianças de classes média e alta.

Essa organização de um sistema educacional que oferece projetos distintos de acordo com a origem social das crianças visando a sua adaptação social foi descrita e criticada por vários sociólogos da educação. Eles apontavam que essa definição de política educativa levava a sociedade apenas à reprodução da estrutura hierárquica entre classes sociais, e não à transformação social (BOURDIEU; PASSERON, 1970; BAUDELOT; ESTABLET, 1975; APPLE, 2006).

Com a finalização do período de governo militar e o processo de redemocratização social, a constituição de novos discursos com a compreensão da criança como cidadã e a regularização da Educação Infantil (EI) como direito, tornou-se premente a produção de novas políticas, tendo em vista o direito de igualdade de oferta educacional, rompendo com a visão segregadora da EI brasileira.

Apesar desses trinta anos de democracia e de EI ofertada pelo Estado, a desigualdade de acesso à educação ainda é nítida, e as aprendizagens fundamentais para que as crianças se desenvolvam integralmente e participem de modo cidadão na sociedade é uma promessa não cumprida. Permanecem presentes os fantasmas do assistencialismo, da incompreensão das desigualdades sociais, das diferenças pessoais, culturais e linguísticas entre as crianças (que seguem sendo vistas como deficiências), e de um projeto de EI como subordinado e preparatório ao Ensino Fundamental (EF).

O que nos motiva neste texto é constituir uma reflexão sobre por que o direito social de todas as crianças à educação ofertada pelos poderes públicos, base do arcabouço legal da EI brasileira, é aceito como um avanço, e como essas mesmas legislações encontram impasses quando tratam da discussão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que essas instituições têm como responsabilidade.

Não estamos, em hipótese alguma, apregoando o retorno de um currículo unificado para todas as escolas, nem uma EI que ofereça atividades fragmentadas ou preparatórias para bebês e crianças pequenas. Porém, acatamos a ideia de que as unidades educacionais (UEs) que atendem crianças de 0 a 6 anos precisam assumir uma intencionalidade pedagógica definida de modo participativo em suas metas políticas, culturais e sociais e em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, devem instituir essa intencionalidade em seu projeto político pedagógico (PPP), que é um documento público voltado para a comunidade.

1 Princípios propostos na Constituição Federal e na LDB e sua consolidação nas DCNEIs

O processo de redemocratização do Brasil exigiu a construção de um caminho político e pedagógico para constituir a educação de bebês e crianças pequenas como a primeira etapa da EI. A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996/2013) tiveram como função estabelecer princípios para a concepção e estruturação da EI brasileira. A superação da educação apenas como obrigação e decisão da família — como havia sido definido em Constituições anteriores³ — aponta para o exercício do compartilhamento e da corresponsabilidade na tarefa de educar as crianças:

[A] educação é vista como um processo de socialização e aprendizagem encaminhada ao desenvolvimento intelectual e ético de uma pessoa. Decerto, é essa

a maior contribuição dos parlamentares na fase republicana: a socialização do conhecimento formal. A Carta de 1824 ou mesmo a Constituição de 1891 parecem ter indicado a educação apenas instrução por meio da ação docente e não como instrumento de comunicação em favor da cidadania e da produção. (MARTINS, 2001).

O imenso avanço social da defesa do direito à educação feito pela CF é visível, tendo em vista a expansão das vagas, tanto no EF como na EI. Porém, os constituintes não estavam preocupados apenas com questões quantitativas, mas, a partir de elementos de análise do fracasso escolar, preocupavam-se com a qualidade da aprendizagem de jovens e crianças “de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CF, Art. 210). Para isso, indicaram a definição de conteúdos mínimos.

Anteriormente à consolidação dos princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), desde os anos 1990, foram publicados diversos documentos oficiais que deram início a um maior conhecimento, discussão e configuração da EI brasileira, do ponto de vista das políticas educativas e propostas pedagógicas. Entre eles destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394), promulgada em 1996, a qual estabelece a EI como primeira etapa da Educação Básica. Essa lei determinou que, até 1999, todas as creches e pré-escolas fossem incorporadas ao sistema de ensino, com o objetivo de desvincular o caráter assistencial fortemente estabelecido a elas.

Ao longo dos anos, a ampliação da obrigatoriedade da educação e a busca da qualidade escolar acabaram propondo o desenvolvimento de um processo, desencadeado pela União e em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, que estabelecesse competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (EM), que norteariam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Iniciou-se, assim, no Conselho Federal de Educação, a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais de toda a Educação Básica.

Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) firmaram um convênio de cooperação técnica para a articulação, a fim de que pudessem debater sobre o currículo da Educação Infantil. Dessa parceria surgiram novos documentos, entre eles as “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009). Em seguida foram lançados os “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009). A partir dessa proposta, organizou-se uma comissão de especialistas da EI para elaborarem as DCNEIs, estabelecidas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

O currículo, nesse documento, é entendido da seguinte forma:

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, p. 12).

Tais práticas devem estar associadas às experiências dos pequenos de forma que estabeleçam conexões aos saberes consolidados, para que as novas aprendizagens sejam

significativas, tendo como eixo as interações e a brincadeira. Isso é possível, uma vez que o documento apresenta a seguinte concepção de criança:

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, p. 12).

Observamos, a partir dessa concepção, que as DCNEIs entendem as crianças como produtoras de cultura que transformam e são transformadas por ela. São sujeitos ativos, que têm voz e vez, capazes de resolver conflitos e questionamentos próprios de sua idade. Assim, a proposta pedagógica deve se voltar à proposição de vivências que propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças sem dissociar o cuidar do educar, o brincar do aprender, o fazer do pensar. Tal proposta deve ser elaborada de forma coletiva, com a participação dos profissionais da escola, da comunidade e das próprias crianças. Portanto, segundo o documento, a proposta pedagógica deve garantir condições para que a escola cumpra sua função sociopolítica e pedagógica.

As DCNEIs são um documento avançado que oferece ao professor condições para que ele desenvolva práticas pedagógicas usando sua criatividade, de modo que todos os aspectos mencionados sejam aprendidos pelas crianças de forma interativa, lúdica e não prescritiva. O debate e o processo de implementação das DCNEIs (2009) foram o ponto de culminância desse longo processo político e pedagógico que estabeleceu os princípios e o campo de ação da EI, sinalizando as possibilidades das redes de educação e escolas para estruturar PPPs autônomos, mas alinhados às definições estabelecidas para todo o território nacional pelas DCNEIs e potencializando as diversidades e histórias locais. No entanto, ainda faltava a conexão da proposta política e pedagógica com o direito à aprendizagem das crianças na escola. Assim, ainda em cumprimento ao definido na Constituição Federal, iniciou-se o processo de debate da BNCC.

2 Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para a EI: por que existem e quem decide?

Como vimos, em 2014 as questões sobre o direito social à educação já estavam definidas no país. Tínhamos a CF, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas e um Plano Nacional da Educação (PNE) em vigor; portanto, a educação de todos os brasileiros parecia estar assegurada do ponto de vista da legislação e das políticas públicas. A escola havia sido definida como espaço público para formação pessoal na imersão em experiências lúdicas, culturais, científicas, artísticas, tecnológicas, sociais e ambientais. As diretrizes apontavam o sentido político da frequência à escola, mas se tornava necessário estabelecer claramente e de modo igualitário o direito de bebês, crianças e jovens ao aprendizado escolar.

Do ponto de vista pedagógico, chegávamos a uma etapa mais complexa: discutir a garantia da igualdade e equidade ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças, independentemente do pertencimento de classe, gênero, raça, região ou local de nascimento e moradia, idade, religião, condições pessoais como deficiência, doenças etc., e da instituição frequentada, rompendo com a educação dual, mas sem

perder a questão da autonomia das instituições educativas e liberdade de cátedra⁴. Em essência, a proposição de “conteúdos mínimos” para a educação, prevista desde 1988, foi retomada na perspectiva da igualdade de direito a oportunidade de aprender e se desenvolver que possui toda criança brasileira que frequenta uma escola.

O PNE (2014–2024), democraticamente instituído, apontou em sua meta 2, dirigida à universalização da Educação Básica, que entre 2015 e 2016 o MEC deveria articular com estados, municípios e Distrito Federal uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Posteriormente, essa proposta deveria ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, precedida de consulta pública nacional, configuraria a BNCC do Ensino Fundamental. O MEC assumiu essa atribuição e decidiu ampliar para a Educação Infantil e para o Ensino Médio a participação na BNCC, tendo em vista seu compromisso com a igualdade e a inter-relação entre as etapas educacionais que compõem a Educação Básica, especialmente as obrigatórias.

O tema da tensão entre a frequência à escola e a garantia da aprendizagem, como vimos, não é algo novo nem no Brasil, nem na literatura internacional. Discutir o direito de aprender na escola está no cerne da função social e política da EI, conforme as DCNEIs (2009).

Acreditar que um país, uma cidade, um bairro ou as escolas possam discutir sobre quais são os objetivos que querem definir para a formação humana das próximas gerações é um importante exercício de cidadania e estava previsto na Lei do PNE, com a ideia inicial de realização de consulta pública. Esse era um encaminhamento com ênfase na participação direta e democrática de todos os interessados. Ainda que na BNCC (2017) se tenha optado por uma consulta “tecnológica”, os processos locais podem reverter essa situação em seu percurso de discussão.

A definição de que todos os bebês e crianças têm o direito de aprender quando estão na escola e que alguns conhecimentos, saberes e habilidades precisam ser comuns a todos parece essencial na constituição da cidadania, pois as sociedades necessitam de linguagens que as agreguem. Os objetivos de aprendizagem de uma BNCC são aqueles que todas as escolas no território nacional têm a obrigação de oferecer para as crianças. No caso da EI, estas seriam o encontro com distintos campos de experiência, o conhecimento de seus corpos e suas possibilidades, conhecer aquilo que não faz parte de seu contexto pessoal e social (como a música que não toca na rádio ou a história que vem de um país distante), expressar-se em múltiplas linguagens, assumir os valores e atitudes definidas na Constituição Federal como inspiradoras para uma formação ética, estética e política.

Porém, uma Base não é um currículo: ela é balizadora de parte de um currículo escolar. Cabe às redes, escolas e comunidades estabelecerem um diálogo — tenso e produtivo — com as definições da Base Nacional e criarem objetivos de aprendizagem próprios de cada ambiente escolar, que construam identidades, conversem com a cultura local e, principalmente, escutem as crianças e seus territórios.

Se a BNCC (2017) apresenta vários problemas de concepção, é possível, no âmbito local, expandir e ressignificar os objetivos, garantindo outras aprendizagens aos bebês e às crianças. Para uma criança, estar na escola é diferente de estar em casa, na rua, no parque com os amigos e com a família. A escola é o lugar onde ela amplia, aprofunda e complexifica sua compreensão de si mesma e do mundo que habita; é o espaço de encontro com a multiplicidade, pluralidade, alteridade, o novo, num contexto de diálogo e compreensão mediado por adultos capazes, que contribuem para o conseqüente avanço dos processos de desenvolvimento de todas as crianças e sua cidadania.

3 A experiência do município de São Paulo e seus impasses políticos e teóricos para dialogar com a BNCC à época da sua revisão curricular

A Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RME-SP), a partir do segundo semestre de 2017 e ao longo de 2018, reviu seu currículo para a EI (Currículo da Cidade – Educação Infantil), cuja revisão se propunha a atender basicamente duas demandas. A primeira era materializar as proposições que estavam contidas no documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (2015). Isso se deu porque diversos profissionais afirmavam que os princípios e conceitos expressos nesse documento eram adequados; entretanto, o texto não continha indicações sobre a materialização e, por isso, ficavam mais no plano teórico das concepções, sem ofertar indicações de possibilidades de práticas. Isso dificultava aos profissionais que lidam diariamente com bebês e crianças a compreensão da transposição da teoria para a prática.

A segunda demanda era a de dialogar com a BNCC, uma vez que a própria lei que a instituiu prevê:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p. 20).

Esse processo de revisão curricular iniciou-se em 2017, liderado pela equipe da coordenadoria pedagógica (COPED) na Divisão de Educação Infantil (DIEI)⁵. Juntamente com representantes de todos os seguimentos da SME (professores, gestores, quadro de apoio), a coordenadoria reuniu-se em quatro encontros, de agosto a novembro, para refletir sobre como poderia ser constituído um percurso de avanço e aprofundamento nas questões curriculares. Em dezembro de 2017, constituiu-se um indicativo de atuação para 2018, para realizar a discussão curricular a partir da formação de um grupo de profissionais, ampliando-se o número de interlocutores para 200 profissionais. Criou-se assim o Grupo de Estudo de Prática e Pesquisa (GEPP), que ficou envolvido de forma direta na escrita do documento com o suporte de várias assessoras.

O desenho do processo de produção curricular, além de envolver os profissionais que escreveram e contribuíram presencialmente com o GEPP, também contou com a realização de duas consultas públicas, para que as 2.925 unidades educacionais diretas e parceiras pudessem opinar sobre o material produzido. Em respeito à lei do acesso à informação e buscando maior transparência possível, todas as manifestações da RME-SP sobre o documento curricular de 2018 podem ser acessadas no site do Pátio Digital⁶. O que se quer apontar neste texto é a dificuldade apresentada de promover o diálogo entre a BNCC e o que era feito na prática.

A escrita do documento, como apresentado anteriormente, continha dois desafios: constituir referências sem ser prescritivo e cotejar os documentos municipais com a BNCC (documento nacional e mandatário). O segundo causou um grande impasse.

Por questões operacionais, o GEPP foi subdividido em quatro grupos de 50 profissionais. Coube à professora Maria Carmen Silveira Barbosa⁷ apresentar um texto previamente escrito por ela como base para as discussões da proposta. Os quatro subgrupos foram

unânicos em demonstrar um grande desconforto em promover o cotejamento entre os dois documentos. Alguns profissionais desejaram aprofundar o debate, mas, em sua maioria, foram muito refratários, alegando ser a BCNN prescritiva demais, o que contrariava os documentos municipais. Ao mesmo tempo, alguns indicavam que não desejavam conversar com um documento escrito por um governo ilegítimo.

Foram horas e horas demandadas pelos subgrupos para que fosse possível minimamente se aproximar dos direitos de aprendizagem. Afinal, houve consenso de que os seis direitos preconizados na BCNN — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — não estavam em desacordo com as proposições de direitos dos documentos municipais vigentes, já que ambos estão sustentados nas DCNEIs (2009).

Contudo, ao desejar trazer as questões dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, não houve interlocução possível naquele momento. A ausência dessa interlocução se deu em dois níveis. O primeiro constituiu uma crítica legítima ao fato de os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC estarem por faixas etárias, o que parecia uma forma de reduzir a complexidade que envolve aprender. A RME-SP vem trabalhando no sentido de não enfatizar os recortes etários; assim, no documento municipal, não foi utilizado esse determinante.

O segundo referia-se a uma ideia de que a relação entre uma política nacional — com a BNCC — e uma política curricular municipal sempre seria uma relação de subordinação, e não de diálogo. A ausência dessa subordinação e a conquista de espaços para pensar outros objetivos mais contextualizados no município de São Paulo ficaram claras na escrita coletiva realizada no processo. Uma importante tensão é que, nos discursos teóricos, as proposições da EI no nível municipal estão mais alinhadas com conceitos da sociologia da infância, isto é, os estudos sociais da infância, um campo teórico em que a questão da aprendizagem tem menor destaque. Porém, a reflexão sobre aprendizagem e desenvolvimento tem uma longa tradição na psicologia histórico-cultural, na antropologia social e na psicologia cultural, e vários estudos colocam esses campos em diálogo (BROUGERE; ULLMAN, 2012; SARMENTO, s/d).

A SME-SP, em conjunto com as assessoras, tinha a legítima preocupação de estabelecer objetivos para um desenho curricular que minimamente garantisse aos bebês e às crianças a possibilidade de vivenciar experiências, aprender nessa imersão e, conseqüentemente, desenvolver-se. Assim, foram assumidas duas estratégias: a primeira (e muito potente, a nosso ver) foi incorporar ao longo de todo o material curricular cenas cotidianas produzidas pela Rede Municipal. Afastando-se da ideia de algo prescritivo, focado somente no plano teórico, as cenas materializam procedimentos e formas distintas de promover situações didático-pedagógicas intencionais e planejadas para alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças. As cenas apontam seus objetivos de aprendizagem nos contextos da vida na escola, e não fragmentados e externos.

A segunda estratégia foi a elaboração, num processo de participação, de uma tabela síntese de cotejamento entre as proposições da BNCC e as possibilidades anunciadas pelos documentos curriculares da RME, como o Currículo e os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana⁸” — os indicadores e dimensões anunciam um currículo. Demonstrar para a RME-SP a relação entre algumas proposições dos Indicadores que apontam ações pedagógicas que oferecem possibilidades de aprendizagem para bebês e crianças (isto é, observar que há uma relação entre o que a escola oferece e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento) poderia mitigar alguns receios e medos de tratar desses temas na EI.

Considerações finais

Neste artigo, partimos de um breve histórico de contextualização do percurso político-legal e pedagógico da EI no Brasil e como essa história se entrecruzava com o que acontecia na educação no mundo. Detivemo-nos nas DCNEIs e na BNCC por seu caráter nacional e mandatório, na perspectiva de resgatar como os dois documentos afirmam a questão do direito de bebês e crianças a aprenderem na escola, em interações e brincadeiras, uma vez que todos eles têm o direito de se desenvolver.

Ao citar a experiência da RME-SP, que dispõe de um corpo técnico docente de qualidade e tem condições financeiras e contextuais ímpares para o debate (realidade diferente de muitos municípios brasileiros), a intenção foi apresentar e problematizar duas tensões vividas no processo de discussão curricular: a relação entre o nacional e o municipal, e a discussão do direito a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O primeiro ponto de tensão foi o vocabulário usado na BNCC, tradicionalmente ligado às disciplinas de didática e psicologia: objetivos, aprendizagem e desenvolvimento. Os cursos de formação têm muitas vezes uma discussão incipiente sobre esses temas na formação dos professores, e pouco dizem de seu conteúdo antropológico, filosófico, sociológico e político. Ampliar, aprofundar e disputar esses conceitos é tarefa científica dos educadores. As políticas internacionais têm definido esse vocabulário pedagógico. Ao não ser tematizado pela escola e pelos professores, ele tem sido apropriado e definido em seu sentido pelos livros didáticos, pela mídia, pelos sistemas apostilados.

A estratégia adotada pelo governo brasileiro de construir uma Base pelo discurso dos objetivos, das competências ou habilidades foi uma decisão do grupo com maior poder no debate; todavia, é possível pensar numa Base escrita a partir de outra referência teórica e metodológica. Ter uma Base Nacional não significa ter esse modelo ou ainda essa BNCC (2017). Por exemplo, os objetivos podem ser construídos de modo fechado, com um produto definido, ou estabelecidos de modo aberto, processual, inclusivo. Talvez a questão não seja ter uma Base, tema que já havia sido definido no campo da disputa democrática desde a CF, mas a abordagem político-teórica e metodológica com a qual ela foi realizada.

A segunda tensão é a dificuldade em aceitar como legítima a preocupação do CFE e do MEC na definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em nível nacional, já acordada desde a CF. A autonomia da escola é vista quase que como independência do sistema educacional. Nos últimos anos, as legislações brasileiras sobre a Educação Infantil tiveram uma maior ênfase nas atribuições políticas da escola, indicando elementos pedagógicos, mas deixando a operacionalização a cargo dos municípios. Estes definiam como os professores organizariam suas práticas, e os docentes propunham seus objetivos de aprendizagem para as crianças.

A ideia de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos nacionalmente é desafiadora dessa tradição, mas cumpre com a meta de estabelecer algum tipo de igualdade entre instituições. A definição nacional não pode ser apropriada como subordinação de municípios, escolas e professores, mas como balizadora de um exercício de pensar em contexto. O que esses objetivos dizem para as crianças desse município e onde se encontram, ou não, com aqueles que a RME já estava a desenvolver? O que professores, escolas, famílias e crianças têm a dizer sobre eles? É preciso superar o receio de que ter uma definição nacional significa um apagamento das discussões locais. É tarefa do Estado e das comunidades escolares discutirem quais aprendizagens consideram adequadas

de ocorrerem na escola, dentro do marco legal, para garantir o direito de aprender das crianças. A inter-relação entre o todo (nação) e as partes (municípios) é fundamental para a democracia; um currículo composto de uma parte nacional e outra local é a alternativa para compor a identidade e a alteridade.

Abrir mão de uma educação que prime pela equidade de oportunidades a partir de um olhar atento às origens econômicas, sociais, culturais e outras pode ser a possibilidade de consolidar a igualdade de oportunidades. Recusar esse debate nos aproxima à visão da década de 1960.

Notas

- 1 Proposta educativa dirigida às crianças de 4 e 5 anos desde o final do século XIX.
- 2 Esse movimento educacional foi amplamente estudado por Patto (1998), Kramer (2006; s/d) e Soares (2002).
- 3 À família cabe “ministrar” (1946, Artigo 149) ou, ainda, “educar é tarefa a ser cumprida no lar” (1937, Artigo 128; 1969, Artigo 176).
- 4 Consideramos que a liberdade de cátedra está garantida no Artigo 206 da Constituição Federal.
- 5 Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn, Maria Helena Pelizon e Suely Amaral Mello.
- 6 Disponível em www.patiodigital.prefeitura.sp.gov.br.
- 7 A professora Maria Carmen Silveira Barbosa, por ter participado da escrita da BNCC nas versões 1 e 2, ficou responsável por conduzir junto ao GEPP a discussão entre o que o “Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana” e os demais documentos preconizavam, e as propostas da BNCC.
- 8 A RME-SP anualmente utiliza esses Indicadores para, de forma participativa, com crianças e famílias, avaliar a qualidade e projetar novas ações.

Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1975.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1996.
- BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BROUGÈRE, G. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 11-23.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KRAMER. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: educação infantil E/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.
- MARTINS, V. *Educação na Constituição de 1988: o artigo 205*. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de-1988-O-artigo-205>>. Acesso em 20 jan. 2019.
- OLIVEIRA, Z M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2010.

- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Tese de livre docência, 1987.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- ROSEMBERG, F. A. Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.
- ROSEMBERG, F. A. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.
- SARMENTO, M. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*, p. 17-39, 2008.
- SOARES, M. *Escola e linguagem: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

recebido em 30 jan. 2019 / aprovado em 25 fev. 2019

Para referenciar este texto:

VERCELLI, L. C. A.; ALCÂNTARA, C. R.; BARBOSA, M. C. S. Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 33-43, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.11455>>

