



A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

THE CONSTRUCTION OF CRITICAL THINKING IN CHILDHOOD EDUCATION FROM AREAS OF EXPERIENCE OF THE COMMON NATIONAL CURRICULAR PATTERN (BNCC)

Carolayne Alves Castro*

RESUMO:

Esta pesquisa busca compreender a construção do pensamento crítico na Educação Infantil por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista as atuais transformações que os sistemas de ensino vêm passando para adequar-se à nova sistemática, sobretudo, na compreensão dos campos de experiência. Nesse contexto, sua prática é oposta ao sistema tradicionalista que abrangia grande parte do sistema educacional. O problema que motivou este estudo encontra-se na inquietação sobre as formas como os campos de experiência podem contribuir positivamente para a construção do pensamento crítico na Educação Infantil. Desse modo, buscou-se por intermédio de grandes estudiosos dessa temática elucidar elementos fundamentais para a compreensão da formação crítica mediante aos campos de experiência e por meio da pesquisa bibliográfica. Para tanto, é necessário discutir diferentes fontes de exploração do conhecimento, interpretar múltiplas interações no ambiente de ensino e reafirmar a autonomia no processo de aprendizagem, já que a criança vivencia o aprendizado e interage com o conhecimento. Sendo assim, possibilita uma ampliação do vasto arcabouço de saberes e permite uma aprendizagem significativa que abre espaço para a construção do pensamento crítico.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Campo de experiência. Educação Infantil. Pensamento crítico. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT:

This research aims to better understanding the construction of critical thinking in childhood education by means of the Common National Curricular Pattern (BNCC), with a view to new changes the education systems have been through to meet a new regular method, however, in the understading of areas of experience. Within this context, its practice runs counter the tradicional method which included a huge part of the education system. The problem which has caused this research is given to the concern about the way areas of experience can usefully contribute to make a new critical thinking in childhood education. Thus, there was an effort through great scholars of this theme to clarify key elements to understand this critical training by means of areas of experience and bibliographic research. Therefore, proper discussion is needed in other sources of knowledge, interpreting interactions with teaching and learning environment and reaterating increased autonomy in the process of learning since children are a part of a learning experience and also interact with knowledge. As such, it makes possible an extension of many areas of study and enables a meaningful learning which will make way for the construction of critical thinking.

KEYWORDS: BNCC. Areas of experience. Childhood education. Critical thinking. Meaningful learning.

* Instituto de Ensino Superior Franciscano. carolaynealvescastro@gmail.com

Introdução

Os estudos acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) motivaram este trabalho a partir da percepção dos desafios encontrados na compreensão da nova abordagem de ensino para a Educação Infantil, assim como debates, oficinas e discussões realizadas na Instituição de Ensino Superior (IES), em relação as alterações e benefícios da substituição dos métodos tradicionais para os campos de experiências da BNCC. E ainda, por intermédio da observação no campo de estágio, nas quais se pode observar dúvidas dos docentes em relação a necessidade de mudanças das práticas educativas. Nesse ínterim, mostrou-se necessário maior entendimento nos aspectos que podem impactar no desempenho da criança no processo de ensino. Portanto, buscou-se neste artigo compreender o processo da construção do pensamento crítico consoante aos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que a educação ao longo dos tempos aproximou-se dos conhecimentos prévios das crianças, por meio das experiências com os outros, consigo e com o mundo. Dessa forma, possibilitou-se a implementação de um sistema de ação-prática-reflexiva que auxiliará na formulação de hipóteses, desencadeando a crítica. Logo, propõem-se a cada dia novos desafios para a educação e a prática docente, aspirando à formação de sujeitos ativos que possam provocar, instigar e serem protagonistas na transformação social.

Outrossim, os campos de experiência da BNCC visam aproximar a teoria da prática, assim, surgiu a seguinte problemática: de que forma os campos de experiência da BNCC podem contribuir para a construção do pensamento crítico na Educação Infantil?

Para responder ao questionamento lançado, estabeleceu-se as seguintes hipóteses:

- a) A experiência de diferentes fontes de exploração do conhecimento proporciona a formação do pensamento crítico;

- b) As múltiplas interações no ambiente de ensino contribuem para a aprendizagem significativa na Educação Infantil;
- c) A autonomia no processo de aquisição dos saberes gera a prática reflexiva nas ações do sujeito.

A compreensão acerca do processo de formação do pensamento crítico, segundo os campos de experiência da BNCC, é de suma importância para que o corpo docente, a família e a sociedade percebam que a estimulação e as experiências desde a infância possuem papel fundamental no desenvolvimento da criança e em todas as etapas da sua vida. Destarte, eles possam colaborar com as experiências e ampliar o acervo de interações das crianças em conjunto, para que estas possam se desenvolver de forma integral e sejam protagonistas no seu meio social. Em suma, pode-se afirmar que o apoio dos diversos grupos sociais ao qual a criança está inserida é de extrema importância para que ela possua uma aprendizagem significativa e possa colocar em prática os ensinamentos e progredir constantemente em seu processo de construção do senso crítico ao longo da vida.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, visando um amplo estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do acervo disponível sobre a temática em questão, constituindo-se em um estudo relevante para os docentes e a comunidade acadêmica, pois possibilita uma maior compreensão sobre os campos de experiência para a formação intelectual da criança, em que possa auxiliá-la na formação do pensamento crítico.

Ressalta-se aqui o valor científico e cultural da pesquisa enquanto acervo bibliográfico, que servirá como aporte teórico para acadêmicos das licenciaturas, demais áreas de estudos e integrantes da sociedade que se sintam instigados a compreender o complexo e autêntico processo de formação, análise e construção crítica do ato educativo por intermédio da BNCC.

O artigo está estruturado da seguinte forma: a primeira abordagem é sobre o histórico normativo e pedagógico para a construção da Base Nacional Comum Curricular; a segunda, sobre os campos de experiências no contexto da BNCC e a última abordagem, refere-se aos campos de experiências e a formação do pensamento crítico na Educação Infantil.

Abordagem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A educação brasileira vem discutindo vários fatores importantes para a consolidação de um currículo comum para o país ao longo dos tempos. Haja vista, nos marcos normativos já se analisava uma certa estruturação necessária para o ensino brasileiro. Como ressalta a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 210, tem-se a necessidade de uniformizar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, mas que este respeite as particularidades de cada região e indivíduo (BRASIL, 1988). Percebe-se que inicialmente a Educação Infantil não estava inserida no debate normativo de formação da base, posto que ela possui um histórico repleto de particularidades e conquistas do seu espaço no sistema educativo. Entretanto, ainda em 1988, com a Constituição, a Educação Infantil começa a ganhar espaço, pois é destinado ao Estado o dever e a obrigatoriedade de proporcionar essa etapa de ensino a população. No entanto, a Educação Infantil ainda não é reconhecida como etapa de educação, sendo enxergada sob a égide exclusivamente assistencialista sem conexões com o processo de formação do sujeito, uma vez que as crianças ainda não são compreendidas como sujeitos capazes de explorar o mundo ao seu redor e contribuir socialmente com ele. O objetivo da educação para as crianças ainda era empregado apenas como um preparativo para finalmente ingressar na escola formal, ou seja, no Ensino Fundamental.

Outro aparato normativo importante que já referenciava a construção da BNCC foi a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como descrito abaixo, que se refere à construção do currículo comum para as etapas do Ensino Fundamental e Médio.

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

Ressalta-se a importância da construção curricular em parceria com os sistemas de ensino de cada região para garantir a equidade dos direitos e particularidades regionais na edificação de uma base comum. Além disso, a LDB de 96 traz a Educação Infantil para o nível de educação básica. Desta forma, foi de fundamental relevância o reconhecimento dessa etapa enquanto processo educativo, no qual colocou a Educação Infantil em foco de grandes estudiosos e alcançando novos patamares de reflexão para as práticas a serem desenvolvidas nesse processo. Em seguida, em 1997, é lançado os PCNs para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com o intuito de buscar fomentar a reflexão para a formação do currículo, por meio de orientações flexíveis para as escolas. Como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a conexão curricular deve estar interligada com as finalidades gerais de cada área e tema transversal, para que possam converter-se nas temáticas a serem estudadas de acordo com metas educativas (BRASIL, 1997). Porém, como se observa, a Educação Infantil ainda não está inserida no processo da base do currículo nacional de ensino. Já em 1998, a educação passa a compor essa reflexão conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), no qual se originam as reflexões sobre a importância das interações das crianças com o mundo e consigo mesma, propondo um trabalho sobre eixos de trabalhos: “Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática” (BRASIL, 1998, p. 46). Apesar de ressaltar perspectivas importantes a serem refletidas na Educação Infantil, como o brincar, o educar, o convívio com outras crianças, entre outros fatores, isso acaba por fragmentar o trabalho em eixos e afasta as crianças das possibilidades de interações reais na Educação Infantil.

Nos anos subsequentes são promovidos estudos e encontros em que o currículo nacional base ainda permanece em debate, utilizando de programas como o Currículo em Movimento e a Conferência Nacional de Educação. Em 2009, foi fomentado a análise e estudos a nível nacional, utilizando as propostas municipais de ensino, no qual foi observado a necessidade de se promover orientações e enfatizar a formação curricular pautada nos fundamentos da BNCC. Com isso, encontra-se o seguinte esclarecimento em Barbosa (2010, p. 4) “Nos documentos, a concepção sobre o que é uma escola de Educação Infantil e qual é o seu papel na sociedade contemporânea não é aprofundada – repetem-se basicamente os documentos legais”. Por conseguinte, em 2010, a educação básica recebe mais um aparato normativo para

auxiliar no processo de formação de seus projetos e currículos pedagógicos, além de enfatizar questões importantes que serão implementados na BNCC, sobretudo na etapa da Educação Infantil que tem como fundamentação as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI). Isto posto, as diretrizes vieram com o objetivo de auxiliar na intencionalidade curricular e promover uma maior compreensão da normatividade legal educativa para que sejam incrementados nas suas propostas a partir da reflexão prévia documental. As DCNs para a Educação Infantil caracterizam como foco a ser analisado e refletido dentro das propostas pedagógicas escolares, fatores de suma importância para garantir o acesso, continuidade e a formação na Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 8).

Nesse sentido, esse aparato normativo e pedagógico torna-se um rico arcabouço teórico metodológico sobre o foco nas práticas com intencionalidades, que devem ser promovidas e propagadas dentro da etapa da Educação Infantil, visando direcionar os gestores, os docentes e toda equipe pedagógica na reflexão do currículo em ação a ser desempenhado na Educação Infantil, para garantir o fruir das experiências e vivências com significação para a formação integral das crianças.

Outro aparato normativo importante nesse processo foi a criação da Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014, que dispõem dos princípios do Plano Nacional de Educação (PNE) e enfatiza 4 metas sobre a BNCC. No entanto, os discursos do documento em que se referem à BNCC ainda são restritos ao Ensino Fundamental e médio. E apenas uma das metas relatam em suas estratégias a importância da formação das licenciaturas que estejam embasadas nos preceitos da BNCC.

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; (BRASIL, 2014a).

Apesar do PNE ainda não enfatizar a Educação Infantil em relação à base, é um documento que tem grande importância nas novas adequações da formação dos profissionais de educação, para que estejam alinhados com essa concepção. Ainda em 2014, outro evento importante para as indagações da BNCC foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que possibilitou grandes reflexões acerca da educação brasileira e a mobilização para a formulação da BNCC. É importante destacar que os debates nesses estudos permeavam por todas as etapas da educação.

Tendo por diretriz a temática central, os eixos buscam orientar a formulação de políticas de Estado para a educação nacional, nos diferentes níveis, etapas e modalidades, em consonância com as lutas históricas e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo, tomando como referência e ponto de partida as deliberações da I Conae/2010, na garantia da educação como bem público e direito social, resultado da participação popular, cooperação federativa e do regime de colaboração. (BRASIL, 2014b).

Portanto, essa discussão foi relevante para orientar as redes de ensino e relembrar as atribuições de cada estado e município em relação as etapas da educação. Em decorrência de todos esses debates de 2015 a 2016, foram lançadas duas versões da BNCC. Entretanto, a versão final só foi homologada em 2017, o qual ficou aguardando ainda a homologação da etapa do ensino médio.

Dessa maneira:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 18, grifo do autor).

A BNCC é um documento que orienta o desenvolvimento da rede de ensino que está estritamente interligado aos demais aparatos normativos, intencionando dar suporte e orientações específicas para o que se espera do trabalho pedagógico. Assim, buscou-se promover reflexões a respeito do atual sistema educacional e também formas de melhorias, promovendo estudos sobre o novo documento com o evento ocorrido em 06 de março de 2018, em que houve mobilizações para estudo da Base Nacional Comum Curricular em todas as redes de educação. Logo, grandes foram as reflexões e estudos que objetivaram a formação e adequação escolar a BNCC. Com isso, muitas

instituições tiveram que reavaliar suas propostas e atualizá-las, uma vez que o prazo para a implementação da base foi até o início do ano letivo em 2020.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram uma das principais norteadoras para a construção da BNCC, uma vez que se buscou interligar os conhecimentos obtidos por intermédio dessa documentação e tornar mais visível e prática a formulação da proposta curricular e suas ações pedagógicas nesta etapa. Nesse contexto, as DCNS da Educação Infantil trouxeram para o discurso educacional a importância da construção curricular, por consequência, houve a necessidade da compreensão da criança como sujeito sociocultural que cria, participa, interage com o mundo e seu entorno social, que possui suas necessidades e compreensões a serem refletidas na prática diária das ações educativas. Tendo vista tais reflexões, esse documento explicita e garante vivências e condições fundamentais na Educação Infantil, em que o fator comum e central seja o desenvolvimento integral da criança.

O currículo, compreendido como conjunto de práticas; a criança vista como centro do planejamento e produtora de culturas infantis; a promoção do desenvolvimento integral das crianças pautada por meio de uma educação baseada em brincadeiras, imaginação, fantasia e desejo; os saberes e experiências das crianças articulados com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade; e a aprendizagem considerada como vetor da ação pedagógica são todos modos de conceber o currículo na Educação Infantil. O que ocorre a partir da constituição de um vocabulário específico, em que os saberes, os interesses e as necessidades das crianças assumem o primeiro plano da ação pedagógica. (CARVALHO, 2015, p. 472).

Consequentemente, é enfatizado a necessidade de repensar as propostas pedagógicas e a criticidade no entendimento das pedagogias na infância sob a égide do olhar atento às crianças, com base na compreensão desse sujeito em sua amplitude significativa cultural e social, enquanto ser que está em constante interação com o mundo ao seu redor.

A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil

A BNCC propõe ampliar a compreensão da criança de forma integral, agregando conhecimentos teórico-práticos, fundamentado no enfoque proposto pelas diretrizes, no qual as interações e as brincadeiras pudessem ser compreendidas e executadas por meio dos princípios éticos, políticos e estéticos. Por conseguinte, foram estabelecidos os 6 direitos a serem garantidos na Educação Infantil e a ação prática por meio dos campos de experiências, assim sendo, esses dois fatores são interligados e conectados pela vivência de experiências que convidam o corpo docente juntamente com a gestão escolar a refletirem essas práticas em sala de aula. Desse modo, os campos de experiência são elucidados pelas compreensões das infinitas possibilidades que podem ser trabalhadas dentro dessa etapa, e ainda, pela interdisciplinaridade conectada entre eles, oportunizando uma vivência na Educação Infantil rica em interações significativas que ampliam o leque de horizontes para o mundo de possibilidades das crianças.

A BNCC-EI atribui como função essencial da instituição e da educação, tendo a interação e a brincadeira como eixos estruturantes [...] e propõe que os conteúdos curriculares sejam estruturados com base na realidade concreta e dos saberes da criança, organizando-os em campos de experiência que integram relações afetivas, conhecimento de si e do outro, objetos e espaços, interações, linguagem, literatura, música, cultura da etc. (TROVATO, [2018 ou 2019], p. 32).

Esse documento retoma os fundamentos pedagógicos importantes para elucidar a práxis docente, visando encadeá-los com as novas propostas para que haja uma melhor compreensão e planejamento curricular das práticas de ensino que englobem a criança enquanto ser estruturante e protagonista dessa etapa de ensino. Sendo assim, a criança passa da perspectiva passiva para a concepção de ser ativo que não está para aprender no mundo, mas que aprende com ele, aproveitando a experimentação das diferentes vertentes do saber.

Fundamentos pedagógicos

A atual realidade do sistema de ensino na infância mostra-se progressivo em suas reflexões a respeito da revisão de alguns conceitos importantes para a compreensão do processo educacional das crianças, o qual se apresentou nas documentações como as DCNEI e, a mais recente, BNCC com algumas

complementações. Dentre esses conceitos é importante enfatizar o “educar e cuidar”, “as interações e as brincadeiras” e a “intencionalidade educativa”, pois a proposta desses documentos é subsidiar a compreensão dos docentes para a prática educativa que desenvolva competências e tenha como objetivo a formação integral da criança. Portanto, os documentos normativos apresentam a evolução do olhar para a criança, no qual, outrora era reduzido as ações assistencialistas, já que antes a criança não era enxergada como sujeito com capacidades para agir sobre si e com o mundo, ou seja, de interagir, vivenciar, explorar e criar seus próprios conhecimentos a respeito do seu entorno.

Dessa forma, a ênfase atual é sobre a conexão entre o educar e cuidar, que a BNCC ressalta para se possibilitar experiências com autonomia às crianças, mas sempre integrando intencionalidade e o cuidado (BRASIL, 2017), permitindo que estas explorem o mundo e os seus limites com segurança, enfatizando a parceria família-escola. Outrossim, que a escola seja uma extensão desse processo educativo, em que as crianças o vivenciam desde o seio familiar, evidenciando a importância dessa parceria para o desenvolvimento da criança.

As interações e as brincadeiras estão diretamente ligadas ao processo da infância, posto que as crianças estão em constante interação com os outros e o mundo, expressando-se com maior facilidade, utilizando a brincadeira, a fantasia e a exploração de objetos e lugares. Esses fatos são importantes para que os docentes, além da intencionalidade educativa no planejamento das aulas, estejam sobretudo atentos ao cotidiano da sala, podendo compreender o universo da criança e entender como se desenvolve os inúmeros processos de aprendizagem de cada aluno. Observar o todo e o eu é essencial para uma ação pedagógica que visa uma formação integral. Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016, p. 20-21) utilizam da seguinte argumentação “[...] as interações e o brincar, tomados como eixos dos projetos educativos, criam situações onde as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos/as professores/as”. Em vista disso, nota-se que o planejamento é fundamental para o processo educativo, no entanto, deve-se atentar ao cotidiano da sala, os novos rumos que as crianças dão ao planejado, os seus olhares atentos, as suas formas de se expressar e as suas inquietações, cogitando

promover novas experiências com enfoque nas necessidades apresentadas pelas crianças, para que estas tenham seus direitos garantidos.

A intencionalidade educativa está diretamente ligada ao planejamento, organização e seleção de matérias e ambientes a serem propostos para a ação em sala de aula. Destarte, a Educação Infantil requer ambientes ricos em oportunidades para que as crianças possam explorar seus potenciais. “O aprender da criança não é um fenômeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017, p. 118). Por isso, é necessário que o professor esteja em constante formação, buscando novos conhecimentos, didáticas e compreensões das múltiplas interações que possa disponibilizar a seus alunos. Além disso, é importante que os docentes resgatem as experiências pessoais já vivenciadas pelas crianças e integre-as na vivência de sala para que haja constância de ideias no processo de conhecimento da criança e possam criar suas próprias hipóteses e descobertas, usufruindo da disposição de informações, comparações e experiências.

[...] são os fins e propósitos que garantem a inteligibilidade das atividades, atribuindo significado às experiências, e são os hábitos que possibilitam que as experiências se sucedam umas às outras. Essas lições ultrapassam o tempo e sustentam as argumentações da pedagogia atual em favor de práticas que expressam clareza em suas intenções e que resultam em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo a livre iniciativa à criatividade da criança. (PINAZZA, 2007, p. 75).

Dessa maneira, salienta-se que a intencionalidade educativa deve focar no processo de formação integral da criança, planejando não interferir na liberdade criativa da criança e nas possibilidades de explorar outros fatores que não constam no planejamento, pois um plano com esse fator busca justamente instigar as crianças a explorarem infinitas possibilidades, aguçando o senso explorador e pesquisador para expandir seu universo de conhecimentos.

Direitos de aprendizagem

A abordagem sobre os direitos de aprendizagem vem contribuir com a experiência da criança na infância escolar, em que ficam garantidas as condições de um ambiente favorável e convidativo a ser explorado e apreciado por elas. Dessa forma, evidenciou-se ainda mais a responsabilidade do sistema de ensino com a organização e

o planejamento das experiências a serem propostas para essa etapa da educação, tendo em vista que é expresso em documentação normativa (a BNCC), ou seja, torna-se uma diretriz curricular a ser desenvolvida juntamente ao trabalho pedagógico. Portanto, todas as práticas pedagógicas devem ter a finalidade de contemplar os direitos de aprendizagem. Isto posto, a BNCC ressalta 6 direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer) para auxiliar na práxis da Educação Infantil, assim, vale ressaltar que é fundamental a realização do planejamento prévio, que vise uma maior intencionalidade educativa para assegurar a garantia dos direitos às crianças. Como descreve a Base Nacional Comum Curricular:

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **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.
- **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.
- **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.
- **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.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **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. (BRASIL, 2017, p. 38, grifo do autor).

Haja vista esses pressupostos, faz-se necessário uma prática reflexiva por parte de todo o corpo docente, a fim de que se possa colocar em prática as ações necessárias para a realização de vivências, atendendo as necessidades existentes para a

garantia de todos esses direitos. E ainda requer um esforço redobrado, como o objetivo que as crianças possam experienciar para além do livro didático, já que algumas vertentes do ensino tradicionalista, ainda perduram enraizadas nas práticas educativas brasileiras. É necessário também que o docente seja contemplado com constantes formações para que possa se inventar e reinventar por meio da nova rede de expansão do universo de aprendizagem, possibilitando o aluno ser protagonista. À vista disso, é papel do docente trilhar caminhos que incentivem, instiguem, estimulem e desafiem as crianças para que se sintam contempladas por infinitas oportunidades de recriar suas próprias explicações para os fenômenos ambientais, sociais e culturais que se fazem presente em suas rotinas diárias. A Educação Infantil compreende-se para além dos eixos dos conteúdos, sendo ações do currículo cotidiano que devem ser repletas de vivências práticas com intencionalidade e oportunidade de novas descobertas do universo de conhecimento de cada criança, ou seja, facilitar experiências e aguçar a curiosidade presente em cada criança visto que elas possam fruir o conhecimento e aproveitar as múltiplas interações de cada ambiente.

A garantia desses direitos só pode se concretizar com uma rede de apoio integrada e comprometida com o ensino de qualidade. Em vista disso, segundo Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016), para que o professor possa desempenhar essa tarefa, é preciso que as políticas públicas, os gestores e as famílias estejam conectadas a esse objetivo, considerando que a aprendizagem ocorre além do espaço físico da instituição, todos devem prosseguir com a responsabilidade pela aprendizagem integral da criança. Nesse sentido, esses sujeitos poderão contribuir com o olhar atento e a compreensão das necessidades e anseios de cada criança.

Conforme Faria (2007), os direitos das crianças oportunizam a expansão das suas potencialidades, valorizando as capacidades inerentes que necessitam da colaboração dos adultos para auxiliar essa caminhada para as elaborações construtivas do pensamento crítico e da ação da criança, enquanto sujeito que socializa, interage e produz conhecimento, desconstruindo estigmas impostos a capacidade infantil como sujeito de conhecimento. Portanto, para que os direitos possam ser assegurados, é preciso que haja uma maior reflexão sobre as formas de compreensão do universo infantil, o qual a mudança de perspectiva agrega, além da compreensão da criança, uma oportunidade de reconhecer os conhecimentos obtidos por outras perspectivas.

Os campos de experiências no contexto da BNCC

A Educação Infantil passa a ser estruturada pedagogicamente por meio das interações e brincadeiras. Dessa forma, a BNCC propõe a organização do conhecimento, ou seja, dos saberes garantidos por meio dos direitos e vivências, considerando que essas necessidades se fundamentaram na DCNEI, a proposta da organização curricular interdisciplinar utilizando 5 campos de experiências. Sendo assim, as experiências planejadas com intencionalidade educativa permitem protagonismo às crianças, desenvolvendo competências socioemocionais. À vista disso, deve haver uma articulação do conteúdo à proposta curricular, para que os campos de experiência sejam trabalhados de forma conjunta e interdisciplinar. “Tantos e tão variadas experiências não ocorrem de modo isolado, ou de forma fragmentada. Portanto, surgiu a proposta do arranjo curricular para a Educação Infantil se dar em campos de experiências [...]” (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 23). Nesse contexto, constata-se que o primordial é a criança enquanto sujeito da experiência, para que possa explorar as vivências de múltiplas formas, e o professor deve ter papel fundamental em direcionar este aluno, a fim de que a experiência aconteça de forma significativa. Desse modo, a BNCC propõe o arranjo curricular por meio de cinco campos de experiências, conforme:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...]

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade [...]

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de

experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...]

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem [...]

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais [...] (BRASIL, 2017, p. 40-42, grifo do autor).

Nessa conjuntura, o trabalho pedagógico passa a ser direcionado aos campos de experiências que se conectam no currículo em prática. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular 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”. (BRASIL, 2017, p. 40). Assim, o “eu, o outro e o nós” visa abranger o reconhecimento de si e do outro em relação ao convívio social, trabalhando as relações de respeito, solidariedade, identidade e empatia. Já o campo “corpo, gesto e movimento” propõe um autoconhecimento a partir da exploração dos diversos movimentos e das descobertas das capacidades corporais, além de trabalhar a coletividade em interações e brincadeiras conjuntas. “Traços, sons, cores e formas” busca integrar o sensível da criança com as ricas manifestações artísticas, emocionais e afetivas, em que o fruir artístico pode-se interligar aos diversos campos de experiência e garantir os direitos de aprendizagem. E ainda, o campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” é de suma importância para a vivência na infância, já que todas as crianças começam a se expressar desde o nascimento para conhecer o mundo ao seu redor, sanar suas necessidades e aflorar seu espírito aventureiro, sendo imprescindível que se contemple as variadas formas de se comunicar com o outro e com mundo.

Por fim, o campo “espaço, tempo, quantidade, relações e transformações” propõe essa compreensão global de um espaço geográfico, histórico, social e cultural que está em constante transformação, e por isso, é necessário que as crianças desde bebês possam viver experiências que agreguem os conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Em síntese, Carvalho e Fochi (2017a, p. 16) exemplificam que “[...] por meio de uma pedagogia do cotidiano, existe a possibilidade de trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de

aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes”. Percebe-se que os campos de experiência propõem uma maior contextualização com as experiências já vivenciadas pelas crianças, aproximando o conhecimento do seu saber prévio. Diante disso, não cabe uma educação fragmentada e desconexa, mas uma pedagogia que amplie os horizontes do conhecimento e que seja sensível para perceber as diversas experiências disponíveis no convívio das crianças em suas rotinas diárias. Porquanto, as crianças estão em constantes processos de aprendizagem e cabe ao docente aproveitar todas essas oportunidades e explorá-las com intencionalidade, buscando o desenvolvimento integral da criança.

Os campos de experiência e a formação do pensamento crítico na Educação Infantil

O ensino tem passado por diversas transformações ao longo dos tempos, por isso, cada época apresenta suas particularidades, estudos e descobertas. A educação coloca sobre o foco do papel pedagógico a formação integral da criança. Com isso, direciona o ensino das crianças para o trabalho com os campos de experiências, visando garantir oportunidades de expansão do pensamento e consciência dos fenômenos diários que vivenciam, ampliando o conhecimento prévio por meio da investigação de suas curiosidades. A criança começa a formar seu processo de compreensão sobre si e o mundo, como caracteriza Carvalho e Fochi (2017b, p. 38) “Consideramos imprescindível possibilitar às crianças experiências que possam ser exploradas por um corpo que sente e pensa desde o nascimento”. Isto posto, evidencia-se que a organização e o planejamento na Educação Infantil vão além da seleção didática de jogos, brincadeiras, recursos e momentos pedagógicos, mas está principalmente nas novas experiências obtidas no planejamento, sendo tão mais importante os novos horizontes que as crianças guiam as aulas do que a consolidação específica do cronograma da aula. Sendo assim, o objetivo de se trabalhar em campos de experiências garante os direitos de aprendizagem e torna-se, justamente, o plano em ação, os novos caminhos sugeridos, as inquietações apresentadas e as descobertas que aconteceram dentro das experiências vivenciadas. A criança deve ter sua curiosidade constantemente

estimulada, ouvida e direcionada, entretanto, é importante enfatizar que direcionar não significa limitar, mas dar subsídios para que haja uma intencionalidade que gere aprendizagem, tornando-se um importante pilar para a consolidação da criticidade. Nessa visão, não é apenas uma curiosidade sanada sem utilidade, mas uma instigação a novos caminhos e fronteiras a serem trilhadas. Conforme Freire (2016), a prática dentro do campo educacional deve ser participativa, no qual as curiosidades não se anulem, mas se complementem dentro do processo pedagógico-democrático. Em razão disso, o aluno aprende a executar sua liberdade dentro dos seus “limites” enquanto sujeito reflexivo e crítico que conhece e reconhece o outro dentro desse processo, tem empatia pela liberdade do outro e reconhece que todos possuem o direito de explorar suas curiosidades, sem ultrapassar os limites da privacidade de cada um.

Haja vista esses pressupostos, os campos de experiência devem ser praticados de modo que se alinhem e se conectem no desenrolar da ação pedagógica. Em outras palavras, os 5 campos de experiência estão estritamente relacionados, devendo refletir sobre as melhores orientações para planejar as experiências integradas. Do ponto de vista de Formozinho e Oliveira-Formozinho (2017, p. 118), “Construir uma pedagogia com a criança implica começar por descobrir essa criança na sua vivência fenomenológica, no seu cotidiano vivencial”. Desse modo, para selecionar as experiências iniciais, é preciso conhecer e estudar todos os ambientes que fazem parte do convívio das crianças desde a escola até a família. Assim, pode-se sondar caminhos que instigaram as crianças nesse processo de conhecimento e investigação. Outro fator relevante é atentar-se para as linguagens das crianças, suas expressões e seus sentimentos de acordo com as vivências executadas, com o intuito que sejam ambientes estimulantes e acolhedores. Assim, haverá um equilíbrio entre a difusão de experiências com as particularidades e necessidades de cada criança, tornando-se um ambiente favorável para a aprendizagem.

Além disso, as crianças pequenas e, principalmente, as bem pequenas valem-se puramente dessas formas corporais para construir seu mundo. É através dos risos, choros, brincadeiras, gestos, cantorias, danças, olhares e muitas outras linguagens que vão se expressando. Essa expressão não é um meio individual de ação. Muito pelo contrário: o tornar-se humano vai ocorrendo através da linguagem e isso só é possibilitado pela experiência coletiva criadora. A relação entre pares na Educação Infantil, sem as amarras que exigem um produto, é uma porta aberta para permitir que sejam vivenciadas as linguagens de que a criança já se apropriou e possibilitar novas formas

de interagir no mundo, criar e manifestar-se. As linguagens não são compreendidas no sentido utilitarista, produtivista, instrumental e informativo, mas como expressão de ser enquanto faz o mundo através de experiências coletivas; como possibilidade de interação, expressão, construção e criação para se descobrir, no cotidiano da escola, um lugar em que as linguagens ocupam um espaço potencializador de experiências criadoras. (ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013, p. 15).

Portanto, trabalhar os campos de experiência de forma que instiguem o pensamento crítico na criança é oportunizar experiências em que elas podem aguçar a curiosidade e se expressarem em relação ao objeto de conhecimento, ou seja, gerar possibilidades a fim de que elas possam caminhar conscientes de todos os fatores primordiais para a compreensão do desenvolvimento a percorrer, formulando e reformulando seu pensamento de acordo com as investigações de suas hipóteses. Desse modo, busca-se formar suas concepções a respeito de um determinado fenômeno que se apresenta no universo de compreensão do conhecimento investigado.

As fontes de exploração do conhecimento

A Educação Infantil é um ambiente rico em fontes de exploração do conhecimento, uma vez que a criança traz consigo um arcabouço de constantes informações de vivências que são essenciais para o trabalho docente. O cotidiano escolar é uma grande oportunidade de inspiração para dar intencionalidade ao conhecimento a ser experienciado.

Brincar com gravetos por entre as pedras do pátio querendo encontrar tesouros e segredos a serem desvendados, conversas debaixo da mesa, caretas em frente ao espelho enquanto escovam os dentes são cenas facilmente vistas no cotidiano da Educação Infantil. Não são ensaiadas, e, possivelmente, as emoções que dali emergem permanecem na ordem das experiências que não se repetem, por isso equacionam a possibilidade de produzir narrativas que vão atribuindo sentidos pessoais e coletivos aos acontecimentos diários. (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 159).

Sendo assim, a rotina escolar, os espaços, os ambientes, os trajetos entre outras vivências, expressam diversas oportunidades de intencionalidade da aprendizagem, em razão disso, podem e devem ser utilizadas como base para a garantia de um ensino significativo que tem por foco a formação crítica e integral da criança. Desse modo, a criança vive em constante processo de experiência com o mundo, e a

escola tem por objetivo trazer a intencionalidade educativa para esse processo, ampliando a diversidade de conhecimentos mediante as várias fontes de exploração.

Dessa forma, é importante que o vínculo familiar seja constantemente fortalecido nesse processo, visto que ela também é parte fundamental para que haja a continuidade da aprendizagem. Em Martins e Tavares (2010) encontra-se a família como base das primeiras experiências da criança, fundamentando seu conhecimento. Em vista disso, ressalta-se a importância do vínculo família-escola, assim a criança se sentirá apoiada e estimulada a resolver problemas. Nesse sentido, essa união é fundamental para a formação da criança enquanto sujeito crítico, criativo, reflexivo e autônomo, ou seja, com um ambiente e relações favoráveis a criança se perceberá fortalecida pelas estruturas de apoio encontradas em sua jornada de aprendizagem, que por intermédio das orientações, possibilitam vivências lúdicas e significativas.

Destarte, os campos de experiência propõem a necessidade de direcionar as interações e relações estabelecidas, no intuito da criança usufruir da melhor maneira a comunicação com o outro e a troca de vivências. Então, é traçada a meta de intercalar as experiências planejadas com as experiências que acontecem no currículo em ação. Desse modo, cabe ao docente atentar-se para os momentos que estas ficam disponíveis para integrá-las as experiências intencionais, logo, desde o momento de acolhida, percebe-se as oportunidades de direcionar as experiências. Portanto, a medida em que é concedido autonomia à criança, ela passa a organizar-se, interagir com as demais crianças, expressar suas vivências fora da escola, comunicar-se, utilizando os movimentos corporais, entre outras formas de expressão. Dessarte, torna-se importante enfatizar essas experiências no momento de socialização com as crianças, direcionando-as para participar desse espaço de conhecimento, de interação com as ideias e diferentes percepções. Nesse contexto, possibilita-se que elas se percebam e percebam o outro dentro do espaço de diálogo, fundamentando a construção da criticidade. Outro momento singular para entrelaçar com as experiências programadas, é o momento do lanche, onde é de suma importância que a criança experiencie a oportunidade de criar sua autonomia, conforme suas ações de cuidado com os hábitos de higiene, de alimentação saudável, de organização, de respeito e de solidariedade. Por consequência, é nessas experiências que se integram todos os conhecimentos que estão sendo explorados, pois, apesar de serem momentos de rotinas, acontecem vivências

diferenciadas a cada dia. Carvalho e Fochi (2017b, p. 36) utilizam da seguinte argumentação: “Em outras palavras, é no cotidiano que residem as pistas para que possamos pensar em práticas que tornem as crianças protagonistas de suas ações, descobertas e construção de saberes”.

No entanto, percebe-se que essas experiências passam despercebidas durante a rotina cronometrada do plano de aula, tornando-se importante a constatação reflexiva docente sobre essas oportunidades que se encontram para além do plano, já que a flexibilização do plano de aula é de fundamental importância para o sucesso do processo de aprendizagem. Nesse cenário, o educar e o cuidar são tarefas inerentes para o avanço da formação integral da criança, uma vez que na Educação Infantil, principalmente, há uma maior necessidade de as particularidades de cada aluno serem contempladas no planejamento das experiências.

As múltiplas interações e a aprendizagem significativa

As interações na infância são fundamentais para o processo formativo da criança, podendo ser compreendidas sob dois eixos, as interações com o ambiente e as interações sociais. Diante disso, a criança explora, sente, aprecia e vivencia as experiências do ambiente que a rodeia, pela mediação das sensações, do contato, dos odores e do que os olhos possam experimentar, interagindo com a sociedade, com outras crianças e adultos. Essas interações auxiliam no processo de significação da aprendizagem, assim, a criança vive e convive com diferentes sensações obtidas por meio das interações diárias, estando, portanto, bem explícitas nos direitos de aprendizagem, sobretudo, no direito de explorar e conviver, expresso nos campos de experiências. Haja vista que a compreensão do eu, do outro e do nós e das relações e transformações que estão constantemente acontecendo no processo de interação, pode-se compreender a diversidade e expandir os horizontes para o processo de inclusão, dando intencionalidade ao processo de aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa é aquela que o significado do novo conhecimento é adquirido, atribuído, construído, por meio da interação do conhecimento prévio. Para que essa aprendizagem seja realmente significativa, o professor tem que ter plena consciência do seu papel na formação do seu aluno, a partir daí, procurar desenvolver atividades que valorizem os conhecimentos que as crianças possuem, apanhados das mais variadas experiências sociais, afetivas, físicas,

cognitivas a que estão expostas. (SANTOS; TRAJANO JÚNIOR, 2016, p. 3).

É com a exploração do meio e dos diferentes materiais que a criança passa a atribuir significado ao que ela conhecia previamente. Dessa maneira, é importante que essas experiências estejam disponíveis às crianças, no qual elas possam explorar diferentes instrumentos no seu cotidiano, especialmente, escolar. Com a exploração de tempos e espaços diversificados, para construir, formular e investigar questionamentos, obtém-se informações das experiências físicas e/ou emocionais, expressando-se por diferentes formas.

Cruz e Cruz (2017, p. 78) utilizam da seguinte argumentação:

Se desejamos que as experiências vividas no contexto da educação infantil contribuam para alimentar em todas as crianças um sentimento de segurança e de pertencimento, de acolhimento às suas singularidades, precisamos lhes oferecer, nas suas experiências cotidianas, elementos para se reconhecerem e valorizarem suas peculiaridades (físicas, culturais, religiosas etc.), assim como as das demais crianças e dos adultos.

Logo, é fundamental que comecem a explorar desde a infância as interações sociais, conhecer a diversidade cultural, compreender a heterogeneidade da turma e reconhecer que o outro possui particularidades que podem ser iguais ou diferentes, dentre elas, as tradições, características físicas, emocionais, intelectuais, motoras etc., que devem ser compreendidas e respeitadas no convívio e na interação desse ambiente de vivências de cada criança. Portanto, é essencial que essas características sejam ressaltadas dentro de sala de aula e sejam parte integradora do convívio de interações das crianças, a fim de que estas possam criar bases para a construção da sua identidade, pautada em fundamentações que visam garantir a pluralidade de expressões do conhecimento dentro de uma aprendizagem emancipatória e significativa.

A autonomia no processo de aprendizagem

A compreensão da criança enquanto sujeito da aprendizagem é relevante para se pensar em uma educação promotora da autonomia, na medida em que a criança necessita de um espaço que acredite em suas potencialidades, com o objetivo de desenvolver sua compreensão de mundo, testar seus limites, encontrar soluções para os problemas impostos e se desenvolver integralmente, passando a se conscientizar das suas capacidades e se sentir pronta para solucionar desafios futuros. Ou seja, esse

processo subsidia a aquisição da autonomia na criança, no entanto, é necessário que a escola possa compreender os vários eixos da autonomia e oportunize experiências significativas para que a criança se desenvolva integralmente em todos os aspectos da sua vida. Na visão de Longchamp e Montandon (2007), a autonomia pode ser compreendida a partir do entendimento das 4 dimensões que são reflexivas, no qual a criança expressa-se e expõem suas escolhas; relacional, quando exercem suas escolhas em relação a criação de laços afetivos e sentimentos; ação, expressa-se em suas preferências por determinadas ações de agir, comer e afirmar suas vontades; e a identitária, do autoconhecimento, optar por determinadas ações em seu prol. Portanto, é possível identificar ações na rotina escolar que estão estritamente conectadas com a formulação da autonomia.

Consequentemente, é necessário pensar em um currículo voltado para oportunizar a formulação desse pensamento, tornando possível a contextualização dos campos de experiência em parceria com o currículo do cotidiano e os contextos históricos e sociais. Conforme Gadotti (2014, p. 85) “Uma pedagogia que leva em conta esse continente histórico não pode preocupar-se apenas com o conteúdo e a forma de ensinar, mas com o contexto no qual se ensina [...]”. Então, evidencia-se o papel fundamental da escola com o propósito social formativo, com a intenção de que a criança compreenda o mundo em que vive em consonância com as experiências que são ofertadas, auxiliam na formulação de ideias e na visualização dos acontecimentos sociais de forma ampla, reformulando seus conhecimentos na reflexão dos dados obtidos e, por conseguinte, favorecendo o pensamento crítico.

Nesse contexto, é primordial que os docentes tenham em mente o respeito a esse processo, o qual sejam reflexivos e pacientes na construção dessa prática. Freire (2016) explicita que do momento em que o indivíduo reconhece seu estado de incompleto, de indivíduo que está em constante processo de formação, deve agir eticamente em relação ao respeito e ao processo de formação do outro. Sendo assim, o professor precisa reconhecer que enquanto ensina também é ensinado pelas constantes reflexões que a prática educativa proporciona, respeitando o processo de autonomia da criança e oportunizando experiências formativas em diversas ações da rotina escolar, sobretudo, vivenciando juntamente com os alunos na prática o que é aprendido nas experiências diárias.

O currículo e a educação crítica

Ao longo dos tempos, a educação vem sofrendo grandes alterações, implementando e integrando novas metodologias e métodos. Dessa forma, faz-se necessário que o currículo escolar esteja em constante reflexão, para que se possa ampliar as práticas educativas por meio do planejamento, visando a interdisciplinaridade, ou seja, os vários ramos do conhecimento que se conectam no processo de formação dos alunos. Em Gadotti (2014, p. 22) encontra-se o seguinte esclarecimento, “[...] A educação não é um processo que se repete sempre da mesma forma. Existe uma leitura histórica diferente em cada época do que se entende e do que se quer da educação”.

O currículo deve ser compreendido por meio das ações cotidianas, integrando a teoria à prática dos estudantes, principalmente na Educação Infantil, onde as crianças precisam de experiências concretas que façam parte do seu universo de conhecimento, para assim conectar com as novas informações obtidas.

[...] Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que proporcionam às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores. (CARVALHO; FOCHI, 2017b, p. 29).

Logo, o currículo deve ser construído em parceria com as crianças, possibilitando que se sintam contempladas em suas ideias e necessidades. O professor deve exercer seu papel de pesquisador, mantendo sua formação continuada a fim de que esteja em constante processo de aquisição de novas habilidades e acompanhe as transformações educacionais. Por exemplo, com a era digital, vivenciou-se uma grande transformação no ensino, ficando a cargo da Instituição, sobretudo, do docente, implementar esse universo no currículo em ação, uma vez que essa realidade se encontra presente nas diferentes experiências das crianças desde muito cedo, sendo necessário mediatizar essa conexão. Para que as crianças possam fazer a utilização da melhor forma, e estarem conscientes de todo o processo, torna-se fundamental o uso crítico desse ambiente global tecnológico. Dessa maneira, o currículo deve englobar todo os processos sociais para que a criança possa expandir seu conhecimento acerca do mundo e formular o pensamento crítico.

Considerações finais

A compreensão da Base Nacional Comum Curricular é de extrema relevância para expandir as possibilidades de propostas de atividades significativas, além de fomentar os estudos a respeito do processo de aprendizagem com enfoque no aluno, ampliando as possibilidades das interações e experiências para a formação da criança.

Nesse contexto, essa nova proposta se contrapõe ao modelo existente tradicional, o que ocasionou certas dificuldades a prática dos campos de experiência e a compreensão do corpo escolar, familiar e social, frente a esse novo modelo de ensino. Sendo assim, torna-se fundamental elucidar os inúmeros benefícios que essa vivência em campos de experiência propõe às aprendizagens da criança.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo esclarecer como a compreensão dos campos de experiência auxiliam na formação do pensamento crítico na Educação Infantil, explicitando a significância da compreensão do processo por meio dos campos, para culminar em propostas de aprendizagem significativa.

No decorrer da pesquisa, percebeu-se que as crianças necessitam explorar diferentes fontes do conhecimento, visualizando, sentindo e fruindo nesse processo, tornando-o prático, atribuindo novas reflexões e indagações. Ou seja, a validação do processo perpassa pela instigação das crianças em solucionar problemas e buscar novas descobertas a partir dos direcionamentos realizados. Portanto, as diferentes fontes de exploração proporcionam a formação do conhecimento crítico, já que, a partir das experiências escolares e a parceria da família, o acervo de conhecimento da criança se amplia e assim esta sente-se convidada a participar da exploração com os diferentes meios e materiais em seu entorno. Com isso, surgem questionamentos, soluções de problemas, novas instigações, comparações, pois, com as diferentes explorações vivenciadas expandisse o universo de aprendizagem da criança, onde, o senso de curiosidade da criança é fundamental no processo de criticidade.

Nessa conjuntura, novos caminhos são obtidos e possibilitam múltiplas interações no ambiente, o que valida a aprendizagem como significativa, já que sai do mundo das ideias e do conceitual para ampliar e incentivar a criança na exploração e na pesquisa. Haja vista que, ao expandir o universo de conhecimento com múltiplas interações que a instigue e que possibilite a expansão do seu pensamento, a criança inicia sua formulação de hipóteses sobre o conhecimento, sobre conceitos sociais, sobre a convivência e a interação com sua comunidade. Sendo fundamental, ir além das interações palpáveis, mas sobretudo nas experiências vivenciais que possibilite a real compreensão do processo de inclusão humanizada, na empatia e respeito as diferentes formas de pensar, abrindo espaço para a aprendizagem significativa e valorativa.

A autonomia na compreensão dos saberes, possibilita que a criança formule suas conclusões, possua o real direito de pensar, de criar e recriar seus conceitos a partir das suas vivências. Dessa forma, a criança é direcionada no processo de aprendizagem, mas esta exerce seu direito de vivenciar, refletir, criar sua identidade e expor suas ideias e concepções a respeito da vida. Portanto, é de suma importância esse processo de autonomia na aquisição de saberes para que esta possa refletir sobre os inúmeros aprendizados obtidos e formular sua própria concepção a respeito do conhecimento.

Um dos grandes desafios nesse processo, é a ressignificação do entendimento da criança com capacidades de construir, modificar e intervir no conhecimento, ou seja, é a compreensão de que as crianças precisam ser incentivadas em suas capacidades e assim explorar suas descobertas a partir das experiências diárias. Logo, todos os seus questionamentos, dúvidas e inquietações serão valorizados, analisados e compreendidos, a fim de que se busque formas de direcioná-las e instigá-las a desvendarem os grandes mistérios do conhecimento, incentivando a autonomia e reflexão, não apenas entregar respostas prontas que reprimem as capacidades criativas e exploratória de cada criança. Assim, elas possam tornar suas reflexões críticas e aflorarem a sua busca pelo saber.

A pesquisa ressalta as conexões entre os campos de experiência em si e os direitos de aprendizagem, na medida em que o modelo tradicionalista vem reafirmando constantemente as divisões. O trabalho em campos de experiência requer um ensino encadeado, não restringe a aprendizagem ou fragmenta, mas torna possível a interdisciplinaridade, tornando o ensino significativo mediante suas práticas e vivências,

em que cada criança participa, interage e age sobre o conhecimento obtido. Não se trata mais da memorização de conteúdo, ou aprendizagem mecânica, mas de experiências que são aprofundadas e dão espaço a novas descobertas. Portanto, os campos devem ser trabalhados conectados, seja a partir das práticas planejadas ou até mesmo dentro da ressignificação proposta pelos alunos. Sobre o currículo, esse precisa ser flexível, o que não significa que as aprendizagens “essenciais” fiquem de fora ou deixem de ter a devida importância, pelo contrário, estas não serão limitadas ao campo das ideias, elas serão vivenciadas, ampliadas e problematizadas, abrindo espaço para novas indagações.

Sendo assim, é relevante que novas pesquisas possam ser desenvolvidas a respeito da Base Nacional Comum Curricular, pois nota-se uma enorme mudança de modelo de ensino, o que requer um maior acervo de pesquisas para elucidar as práticas docentes e integrar o novo modelo de ensino com êxito. Outrossim, espera-se que este seja realmente implementado conforme seus preceitos propostos, assim as crianças poderão usufruir de uma aprendizagem que proporcione a criticidade por meio das práticas que incentivam a autonomia e reflexão, por meio das múltiplas interações e exploração do conhecimento.

Referências

- ALBUQUERQUE, Simone Santos de; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **Revist Aleph**, ano VII, n. 19, p. 5-23, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39064>
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRUZ, Sílvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 12-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; UFRG-Faculdade de Educação. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. **Conae 2014**: Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/doc_referencia_conae2014.pdf
- BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil. In: **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 31-51, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Revista Textura**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/31030107/O_muro_serve_para_separar_os_grandes_dos_pequenos_narrativas_para_pensar_uma_pedagogia_do_cotidiano_na_educacao_infantil
- CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>
- CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio(org.). A pedagogia no cotidiano na (e da) educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017a. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>
- CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio(org.). Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3498>

- CRUZ, Silva Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3308>
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica Appezzato(org.). **Pedagogia(s) da infância [recurso eletrônico]**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Artmed: Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://viewer.biblioteca.binpar.com>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Paz e Terra, 2016.
- FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3391>
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. Cortez: Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2014.
- LONGCHAMP, Philippe; MONTANDON, Cleópâtre. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- MARTINS, Sandra Veralúcia Marques; TAVARES, Helenice Maria. A família e a escola: desafios para a educação no mundo contemporâneo. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 256-263, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7037335-A-familia-e-a-escola-desafios-para-a-educacao-no-mundo-contemporaneo-1.html>
- PINAZZA, Mônica. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica Appezzato(org.). **Pedagogia(s) da infância [recurso eletrônico]**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Artmed: Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://viewer.biblioteca.binpar.com>
- SANTOS, Javan Sami Araújo dos; TRAJANO JÚNIOR, Salatiel Braga. Aprendizagem significativa na educação infantil: a relevância da prática docente no desenvolvimento integral da criança. **Educon**, Aracaju, v. 10, n. 01, p. 1-17, set. 2016. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8949/7/Aprendizagem significativa na educacao infantil a relevancia da pratica.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8949/7/Aprendizagem%20significativa%20na%20educacao%20infantil%20a%20relevancia%20da%20pratica.pdf)
- TROVATO, Kátia. Educação infantil In: **Base Nacional Comum Curricular**: Material de Referência pedagógica. Moderna, 4ª versão, [2018 ou 2019]. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826BBC6224016C00A3121C18D6>.