

Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas

*Child, curriculum and fields of experience:
reflective notes*

DOI: 10.18226/21784612.v25.e020042

Paulo Sergio Fochi*

Resumo: Este artigo é resultado de reflexões emergentes a partir de uma série de conferências que se inscrevem no campo do currículo e da Educação Infantil. A organização do texto se dá, inicialmente, pelo debate sobre criança e currículo, retomando as ideias apontadas por John Dewey (2002) em um célebre texto que aborda a relação entre esses dois campos, não na perspectiva da oposição, mas da complementaridade. Na sequência, centro a discussão sobre como tenho lido o documento *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para a Educação Infantil e de que modo compreendo que esse documento, pode nos auxiliar na implementação de princípios, condições e objetivos já anunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Por fim, aponto alguns elementos que podem ser estruturantes para compreender a noção de campos de experiência.

Palavras-chave: Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Campos de Experiência.

Abstract: This article is the result of emerging reflections from a series of conferences that are situated in the field of curriculum and early childhood education. The article organization started with a debate on child and curriculum, recovering ideas by John Dewey (2002) in the famous text in which he talks about the relation between these two fields, not in the perspective of opposition but in the perspective

* Doutor em Educação. Professor na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Membro da Associação Criança (Braga/Portugal). Membro do *Special Interest Group* (SIG). Birth to Three (*European Early Childhood Education Research Association* (Eecera). Coordenador do Observatório da Cultura Infantil (Obeci). Foi um dos quatro consultores e redatores para a construção do documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (MEC). *E-mail:* paulo.fochi@hotmail.com *Orcid* Id: <http://orcid.org/0000-0002-7478-6590>.

of complementarity. Then, I put focus on how I read the Common National Curriculum Base (BNCC) and how this document can help us implement the principles, conditions and goals already announced in the National Curriculum Guidelines (DCNs) for Early Childhood Education (DCNEIs). Finally, I highlighted some elements that can be important to understand the idea about fields of experience.

Keywords: Early Childhood Education. Common National Curriculum Base. Curriculum. Fields of experience.

Notas iniciais

“Qual é o currículo da Educação Infantil senão aquele que deverá abrir portas para as crianças produzirem sentido sobre si, sobre os outros e sobre o mundo?” (FOCHI, 2014, p. 105). Essa é a pergunta que fiz em um texto de longa data que discute a noção de currículo na Educação Infantil a partir das DCNEIs (BRASIL, 2009). Além das DCNEIs, as discussões a respeito do currículo ganharam novos documentos orientadores com a homologação da BNCC (BRASIL, 2017), que inclui, em seu texto, uma proposição de arranjo curricular para a Educação Infantil através dos campos de experiência.

Neste artigo, pretendo discutir a relação entre a criança e o currículo e propor um modo de ler a BNCC para a Educação Infantil com foco nos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e nos campos de experiência.

A criança e o currículo

O debate sobre o currículo e a organização curricular na Educação Infantil costuma ser polarizado entre duas perspectivas: de um lado, aqueles que pressupõem que a discussão curricular para essa etapa da Educação Básica não é importante, e que as crianças aprendem tudo aquilo de que precisam para esse momento da vida na livre-exploração, de outro, aqueles que defendem uma visão de instrução na Educação Infantil e a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental.

Não localizo a discussão aqui apresentada em nenhuma dessas

perspectivas e, mais uma vez, fui encontrar eco para minhas inquietações no pensamento de John Dewey. Em um importante texto de 1902, “A criança e o currículo”, Dewey dá continuidade à discussão iniciada dois anos antes com o texto “A escola e a sociedade” e defende uma perspectiva em que a criança e o currículo são duas partes de um mesmo processo: o processo educativo. Nas palavras do próprio autor, “[...] em vez de vermos o processo educativo firme e como um todo, vemos termos em conflito. Temos o caso da criança *vs.* o currículo, do indivíduo *vs.* a cultura social” (DEWEY, 2002, p. 158). Interrogar as noções de criança e currículo, para compreender de que modo estabelecer a conexão entre esses dois campos (ou forças, nos termos de Dewey), poderá ser profícuo para afirmar a relação entre tais noções e adensar a reflexão que está em curso quando nos encontramos em tempos de implementação de uma BNCC.

Dewey (2002, p. 157), problematizando a respeito da criança e do currículo, afirma que “o processo educativo é exatamente a interação dessas forças. Essa visão, de uma em relação à outra, como facilitadora de uma interação mais completa e livre, é a essência da teoria educativa”. Para esse autor, quando transformamos a criança e o currículo como antagonistas e damos centralidade ao que separa, inventamos um problema e não colocamos a devida energia no aspecto central do conflito que são as especificidades e a relação entre as duas forças. Assim, Dewey (2002) explica que, enquanto a nossa tradição reflexiva insistir em colocar uma força em oposição à outra, subtraímos a natureza relacional de cada um dos lados e, com isso, anulamos a relação existente entre a criança e o currículo. Logo, é mantendo-se no antagonismo entre criança e currículo que nascem as seitas, e, novamente, ou optam por abandonar a criança à sua própria sorte (pedagogias não diretivas), ou decidem artificializar a articulação dos saberes e da experiência da criança com a cultura (pedagogias diretivas). Assim,

em oposição fundamental entre a criança e o currículo, colocada por estas duas doutrinas, pode ser duplicada numa série de outros termos. A “disciplina” é a palavra-chave daqueles que defendem o curso de estudos; o “interesse” aquela dos que proclamam “a criança” na sua bandeira. A posição dos primeiros é lógica, a dos

segundos, psicológica. A primeira realça a necessidade de um treino e de uma erudição adequados da parte do professor; a segunda, a necessidade de simpatia para com a criança e o conhecimento dos seus instintos naturais. “Orientação e controle” são o *slogan* de uma escola; “liberdade e iniciativa”, da outra. A lei é afirmada ali, a espontaneidade proclamada aqui. O antigo, a conservação do que foi conquistado com dor e trabalho ao longo dos séculos, é querido de uma; o novo, a mudança e o progresso, ganha a afeição da outra. A inércia e a rotina, o caos e a anarquia são acusações arremessadas de parte a parte. A negligência da autoridade sagrada do dever é atacada por um dos lados, para se defrontar com o contra-ataque da supressão da individualidade por um despotismo tirânico (DEWEY, 2002, p. 162).

Em meio a esses binarismos, um lado precisa exterminar o outro, pois sacraliza ou a criança, ou o currículo. Isso porque não se percebe a interatividade que há entre os interesses e as ideias das crianças com os significados e valores sociais construídos pela sociedade. Logo, Dewey (2002, p. 163) advoga que “olhemos para a experiência como algo de fluente, embrionário e vital e compreendamos que a criança e o currículo são apenas dois limites que definem um só processo”.

Compreendendo a experiência dessa forma, podemos nos centrar nas especificidades e limites entre as crianças e o currículo sem perder de vista a interação que há entre essas duas forças. Assim, Dewey (2002) segue afirmando que o mundo da criança tem como princípio a inteireza. Os significados e os sentidos são construídos a partir dos seus vínculos práticos, e emocionais, e o modo de apreensão da criança sobre as coisas do mundo é interpelado por tudo aquilo que a criança dispõe e busca colocar em relação para a construção de significado: “O que quer que seja predominante na sua mente constitui, por enquanto, todo o universo. Este universo é fluido e fluente, os seus conteúdos dissolvem-se e reformam-se com incrível rapidez” (2002, p. 159). O autor reforça que “a classificação não é um aspecto da experiência infantil, as coisas não chegam ao indivíduo compartimentadas. Os laços vitais de afeto, os vínculos que relacionam as atividades, mantêm unidas as suas diferentes experiências pessoais” (2002, p. 159).

Enquanto o currículo, em suas abstrações e necessidades de categorização, aproxima-se do mundo adulto e, por isso, deve servir, apenas, como meio de interpretação do mundo da criança, “numa palavra, os estudos enquanto classificação são o produto da ciência das épocas e não da experiência da criança” (2002, p. 159). Compreendendo isso, podemos nos livrar da noção de que há um hiato de qualidade entre as crianças e o currículo, como afirma Dewey (2002), para nos centrarmos na perspectiva de compreender “a reconstrução contínua [que há], passando da experiência atual da criança para aquela representada pelo corpo organizado de verdade² a que chamamos estudos” (2002, p. 162). Sendo assim, o currículo é um artefato que se aproxima muito mais do mundo do adulto do que do mundo da criança e, portanto, para nos ajudar a construir compreensão sobre o processo educativo vivido pela criança e apontar ao papel que a escola e os adultos ocupam, para que ela se desenvolva e cresça, precisa ser compreendido como uma chave de interpretação. Aqui, cabe dizer que, para Dewey (2002, p. 167) “[...] interpretar um fato é vê-lo no seu movimento vital, vê-lo na sua relação com o crescimento”.

Dewey (2002) utiliza-se da metáfora do explorador e sua relação com as anotações e a construção de um mapa para compreendermos a relação entre a experiência do sujeito e o conhecimento canônico. Para Dewey (2002, p. 169) podemos pensar sobre as particularidades e as relações entre os dois campos compreendendo “as anotações que um explorador faz de uma nova região, seguindo um rastro e encontrando o seu caminho melhor que pode, e o mapa acabado que é construído depois da região ter sido inteiramente explorada”. É o caminho do explorador e de suas anotações que podem gerar a construção do mapa e, por sua vez, o mapa serve para aprofundar a noção de experiência pessoal e servir aos outros, tornar comum e público. O autor destaca que o mapa não substitui e sequer tira o lugar da experiência do explorador em construir suas anotações pessoais do terreno que explora. O mapa, como uma visão estruturada e parcial do território explorado, além de reunir informações convencionadas que nos ajudam a ler e a compreender os códigos que informam sobre aquele terreno,

² Eu tomo a liberdade de inferir que a ideia de verdade aqui referida pelo autor precisa ser atualizada com o devido adjetivo: provisória. Não há uma verdade absoluta e fechada do conhecimento, mas um conjunto de significados provisórios e parciais.

também pode ser útil para as futuras experiências do próprio explorador.

Nesse sentido, o acento está na interação entre a experiência da criança e o modo como o adulto a relaciona com um conjunto de significados. Dizendo de outro modo, trata-se da relação entre as condições internas das crianças (ímpeto por aprender) e as condições externas criadas pelo professor em termos de recursos e de interpretação. Para mostrar essa interação entre as crianças e o currículo, aqui entendido como o mundo dos significados, tomo como exemplo essa mini-história,³ narrada pela Professora Raquel, de um grupo de crianças de 5 anos, a respeito do modo como negociam suas visões sobre a diferenciação entre bicho e animal.



Teoria bicho animal

Percebo uma discussão entre Valentina, Maria Clara e Francisco sobre a diferença entre bicho e animal. Valentina rapidamente afirma:

- *Animais são grandes e bichos são muito pequenos. Os bichos já nascem adultos pequenos. E os animais nascem pequenos e crescem.*

Francisco concorda com a amiga e cita exemplos:

- *A girafa é um animal, e a abelha é bicho.*

Maria Clara afirma que os insetos que temos em nossa sala são bichos e não animais.

Sapo é um animal pequeno em cima do bicho pau.

Marcos



O elefante é animal e o escorpião é bicho.
Valentina



Texto: Rachel
Imagens: Dinara
Crianças: Valentina, Maria Clara, Francisco e Marcos
Escola Espaço Girassol - 2018

A experiência de diálogo dessas crianças e o modo como a professora provoca, interpreta, suspende sua visão adulta e narra evidenciam a relação entre o mundo da criança e o mundo de significados (o currículo). A negociação de significados entre as crianças, o esforço de Valentina em criar as

³ O termo *mini-história* é utilizado na acepção de Fochi (2019), que o entende e o propõe como rapsódia da vida cotidiana. Essa mini-história é de uma das escolas participantes do Obeci, a Espaço Girassol.

categorizações e abstrações para explicar o mundo animal, a exemplificação dada pelos colegas Francisco e Maria Clara e a tradução dessas reflexões das crianças, a partir dos desenhos de Marcos e Valentina, não apenas mostram que o mundo das crianças não é caótico e desconexo, como reforçam a ideia de que as perguntas, explicações e teorias das crianças, quando bem-sustentadas e apoiadas pelo professor, se relacionam, significativamente, com o conhecimento sistematizado.

A professora, ao perceber o interesse das crianças pelos insetos que encontravam no pátio da escola, escolhe como intenção investigativa junto com as crianças uma incursão ao mundo dos insetos. Ao longo de oito meses, as crianças foram construindo um percurso de pesquisa e reflexão a respeito dos insetos apoiadas por uma investigação gráfica. Os diálogos entre as crianças, em momentos direcionados para isso e em outros, e, por consequência, uma abertura e escuta da professora para tais diálogos fizeram com que cenas como a narrada na mini-história anterior fossem aparecendo. Escolher dar valor a essas cenas, além de nos dar a oportunidade de conhecer os processos de aprendizagem das crianças, coloca em cena as crenças pedagógicas de uma professora que se aventura na construção do conhecimento ao lado de meninos e meninas.

Seguindo nessa mesma reflexão, cabe destacar que as crianças procuram construir teorias para explicar os acontecimentos que passam a perceber no seu entorno. Rinaldi (2012), defende que as crianças criam uma explicação plausível sobre algum fenômeno ao mesmo tempo que reconhecem sua provisoriade e colocam sob negociação com seus pares e com os adultos. Por outro lado, como adultos, podemos traçar diversas conexões entre o modo como as crianças experimentam a explicação das diferenças entre o que é bicho e o que é animal com o modo como as ciências naturais, por exemplo, foram construindo categorizações sobre insetos, animais, etc. Nesse sentido, concordo com Rinaldi (2012, p. 205) que “os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem, na tentativa de encontrar respostas, são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela.” Desse modo, não corremos o risco de tratar o conhecimento e o currículo como algo em si, desconectado da experiência da criança.

Dewey (2002) comenta sobre três problemas de apreender o currículo⁴ apartado da vida: i) “a falta de qualquer conexão orgânica com o que a criança já viu, sentiu e amou torna o material puramente formal e simbólico” (2002, p. 172); ii) “[...] a ausência de motivação. O que queremos dizer com a instrução mecânica e morta é o resultado dessa falta de motivação. O orgânico e o vital significam interação, significam o jogo da demanda mental e dos recursos materiais” (2002, p. 173); iii) a artificialização e a apresentação “de uma forma externa e pré-confecionada” (2002, p. 173) do conhecimento, roubando o “caráter provocador e desafiante do pensamento” (2002, p. 174).

Assim, entendo que a noção de currículo na Educação Infantil está diretamente associada à busca e construção de sentidos. Por isso, cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado. Para tal, o professor precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração.

Ao mesmo tempo, é preciso oferecer as condições externas, para que as crianças possam tomar iniciativas e encontrar, no contexto próximo delas, os instrumentos para ajudá-las a nomear, explicar e significar os fenômenos. Logo, “o que importa não é dar valor a alguma coisa, mas, acima de tudo, entender o que há por trás dessas questões e teorias, e o que há por trás delas é algo verdadeiramente extraordinário” (RINALDI, 2012, p. 206).

É seguindo esse espírito que tenho afirmado que o desafio tem sido o de reposicionar crianças e adultos na relação educativa, e, para tal, uma das pistas tem sido compreender a relação entre a criança e o currículo.

Ao renunciarmos ao discurso da criança vazia ou da criança paparicada e idealizada (que aparece nos discursos da livre-exploração e da criança com conhecimentos inatos) e acolhermos a dimensão histórico-cultural de cada menino e menina, estamos abandonando a ideia de criança abstrata e começando a aprender a escutá-las em suas subjetividades. Estamos deixando de ver a criança de forma compartimentada e passando

⁴ Dewey (2002) se refere a currículo com diferentes termos ao longo do texto: estudo, matéria, assunto-matéria, currículo.

a percebê-la holisticamente. Nesse sentido, temos um longo caminho para deixarem de ser gerúndio as velhas visões e imagens de criança que marcam o modo como os adultos se relacionam com cada menino e menina e avançar para novas formas de se relacionar.

Esse deslocamento em que nos encontramos em relação à imagem da criança não é diferente se pensarmos na compreensão da identidade da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Já não nos serve a instituição assistencialista para as crianças, tampouco o que buscamos é a instituição que prepara para a etapa seguinte. A instituição de Educação Infantil é, segundo o Parecer n. 20 que a orienta,

[...] espaço privilegiado de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009, p. 5).

E, como tal, a Educação Infantil, como espaço de convivência, de promoção da equidade e do acesso ao patrimônio que a humanidade já sistematizou, precisa também inventar um modelo de professor que ainda desconhecemos.

Na Educação Infantil, não cabe o professor que persegue metas predefinidas por meio de formas únicas que desconsideram os ritmos particulares das crianças. É preciso compreender, cada vez mais, a necessidade de reconhecer os ritmos próprios de cada criança e de respeitá-los ao pensar em como traduzi-los na relação educativa. A longa jornada de ir construindo junto com a criança um sentido de grupo e de pertencimento a determinada cultura faz com que a instituição de Educação Infantil respeite a história pessoal dos meninos e meninas e a herança histórica da qual fazem parte. Também não cabe o professor que abandona a criança à sua própria sorte, com os discursos que “do jeitinho dela” está aprendendo e descobrindo. Esse adulto não apenas abandona a criança, como também não cumpre o seu papel, qual seja o de acolher a novidade que a criança carrega consigo

e apresentar a ela o mundo que acaba de chegar.

Por isso, o perfil do professor de Educação Infantil é saber criar contextos adequados para as crianças experimentarem diferentes possibilidades e construir sentidos particulares e coletivos. Esse mesmo professor precisa responsabilizar-se em estar ao lado da criança, gerando confiança, observando e escutando as “cem linguagens”, de que fala Loris Malaguzzi (2001), para poder interpretar e narrar os percursos de aprendizagem com a devida complexidade que lhes é merecida. Ainda, o professor precisa saber restituir os percursos das crianças, a própria ação pedagógica e o projeto educativo, possibilitando a criação de significados novos; significados, esses, que estamos buscando no fortalecimento de uma identidade que acolha a complexidade das crianças e da Educação Infantil.

Graças ao conhecimento acumulado e à militância das entidades representativas e pesquisadores, a visão de criança e de currículo proposta pelas DCNEIs pode ser reafirmada nas diferentes versões pela qual passou a BNCC. Em consonância com tantos outros autores e modelos pedagógicos, a criança é definida nas DCNEIs como um

[...] 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).

Essa ideia de criança não representa algo simples de ser incorporado nas práticas cotidianas. Ainda somos fortemente atravessados por crenças que minimizam as competências das crianças, que não autorizam sua participação nas decisões cotidianas e, em muitas ocasiões, que as tratam como sujeitos vazios, sem nenhum tipo de experiência prévia, praticamente um sujeito sem história e sem identidade. Há um abandono da criança em sua competência que tanto ocorre nos processos de escolarização e antecipação de conteúdos como quando a criança é tratada em uma visão ingênua de autossuficiência. Muitas práticas, disfarçadas com nova roupagem (ou apenas com novos nomes para velhas concepções), abandonam a criança a si mesma, fragilizando a experiência de aprendizagem de meninos e

de meninas e o próprio papel do professor. O trabalho do professor de Educação Infantil requer intencionalidade e, como já foi dito, a questão é para onde essa intencionalidade está voltada.

Assim, colocar-se diante da experiência concreta de cada uma das instituições e refletir sobre o lugar das crianças significam enfrentar as crenças sobre a imagem de criança que cada um de nós tem e que orientam nossas formas de atuar e de nos relacionar com meninos e meninas para poder ressignificá-las. Talvez esse seja o ponto de encontro mais coerente entre teoria e prática, como afirma Hoyuelos (2004).

Do ponto de vista da ação pedagógica, essa visão de criança precisa encontrar eco em uma ideia de currículo que supere a lógica do conhecimento acabado a ser transmitido ou do livre fruir da experiência da criança. Assim, a dimensão de currículo que as DCNEIs afirmam nos ajuda a fazer isso, pois trata o currículo como um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Essa visão ampliada do que significa currículo na Educação Infantil aproxima o mundo da criança do mundo do adulto, como tenho argumentado a partir do pensamento de Dewey (2002). Isso porque, ao compreender as práticas da vida cotidiana como uma das dimensões curriculares, além de orientar certo modo de organizar os contextos educativos em direção ao bem-estar global das crianças, acolhe a experiência de cada menino e menina como modo de subjetivação e de produção de sentidos. Acolhe o que é orgânico e vital (DEWEY, 2002).

Além disso, dá o devido acento à perspectiva de que se articulem os saberes e as experiências das crianças com os patrimônios que a humanidade já sistematizou. Isso está em perfeita harmonia com o debate que Dewey (2002, p. 163) propõe como alternativa de superação do antagonismo entre a criança e o currículo, pois “os fatos e as verdades que entram na experiência presente da criança e aqueles contidos nos assuntos-matérias dos estudos

são os termos inicial e final de uma mesma realidade”.

Dessa forma, a linha que conecta a criança ao currículo é exatamente a interatividade dessa dimensão que acolhe a vida cotidiana e que se movimenta no sentido de ampliar horizontes e diálogos com o mundo de significados. É isso que responde à inteireza da criança que está expressa na visão de criança e currículo das DCNEIs (2009), BNCC (2017) e reclamada por Dewey (2002).

A BNCC para a Educação Infantil: direitos de aprendizagem e campos de experiência

Quando ouço algumas críticas e discussões a respeito da BNCC, não consigo encontrar as especificidades da educação sendo abordadas. Por isso, antes de entrar nas especificidades do documento, preciso declarar a minha forma de lê-lo.

Quando me refiro à BNCC para a Educação Infantil, estou me referindo ao recorte do documento que envolve essa etapa da Educação Básica e não ao conjunto de 600 páginas do documento. No meu entendimento, há quatro documentos distintos dentro do escopo do documento da BNCC. A primeira parte, *Introdução*, trata como sinônimos os conceitos de direitos, habilidades e competências. Como essa parte se refere ao todo da Educação Básica, os termos e conceitos que aborda não dão conta da especificidade da Educação Infantil. A segunda parte, que se refere à Educação Infantil, tem uma ideia de currículo centrada na experiência da criança, que articula seus saberes e experiências com o conhecimento canônico para produzir sentidos. Já a parte relativa ao Ensino Fundamental, terceira parte do documento, a centralidade está no conhecimento, e o sujeito fica em segundo plano. A última parte é dedicada ao Ensino Médio, motivo de grandes controvérsias e que não considero relevante fazer nenhum tipo de consideração aqui.

Das 600 páginas do documento, 18 são dedicadas à Educação Infantil, e 3, à transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Pela tradição do pensamento escolar, muitos profissionais optam por se centrar nas últimas páginas, quando os objetivos são especificamente abordados. Eu estou me centrando nas primeiras 9 páginas do documento que abordam os direitos

de aprendizagem e de desenvolvimento e os campos de experiências. Dar foco aos objetivos diz mais de quem lê do que do documento em si. Trata-se de uma escolha. As últimas páginas dedicadas à transição das etapas têm um conjunto de 19 objetivos que qualquer escola que atenda aos princípios éticos, estéticos e políticos das DCNEIs amplia os objetivos apontados e, por isso, não considera um ponto de atenção primordial para professores e gestores.

Parte das críticas diz respeito à devida participação da Educação Infantil no documento. É importante lembrar que a elaboração de uma BNCC incluindo a Educação Infantil já estava prevista em documentos anteriores, como no Plano Nacional de Educação (PNE). Partilho da ideia de que a ausência dessa etapa, em um debate curricular, poderia ser muito perigosa e gerar perdas irreparáveis, já que repetiríamos, mais uma vez, a tradição de a Educação Infantil ser pautada pelos discursos do Ensino Fundamental. O fato de termos participado da elaboração do documento, foi de fundamental importância para reafirmarmos conceitos e ideias construídas ao longo dos últimos anos. É porque temos uma BNCC que hoje podemos nos posicionar contrários às políticas atuais que citam retrocessos para a Educação Infantil, como no caso do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021.

A construção da BNCC se deu em meio a uma agenda política peculiar. Vale lembrar que o documento homologado passou por quatro versões, sendo que as duas primeiras ocorreram anteriormente ao golpe parlamentar, conduzidas por quatro consultores e pesquisadores da área. As últimas duas versões do documento foram finalizadas por um grupo capitaneado pelo movimento “Todos pela Base”. Na versão homologada, a quarta, apesar da tentativa de mudança de rumo que estava sendo dada ao documento, conseguimos fazer a manutenção de muitos dos conceitos e ideias defendidos e amplamente discutidos nas primeiras versões graças à luta travada por movimentos sociais e por pesquisadores.

Dito isso, reforço que a BNCC é um documento derivado das DCNEIs, e que seu avanço está na articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem. Esses direitos expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e se conhecendo. Tais verbos provocam o adulto a pensar e a estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção

de criança que age, cria, produz cultura. Muito diferente da imagem de criança que é receptora, passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias diretivas e que tampouco está ligada a pedagogias não diretivas, que pressupõem que tudo o que a criança precisa aprender já está dentro dela, bastando apenas aguardar o momento certo.

A tradução dos direitos de aprendizagem se dá no modo como o professor organiza o contexto educativo. Os seis verbos são uma espécie de horizonte que orienta a organização do espaço, a seleção dos materiais, a gestão do tempo, a organização de situações em pequenos grupos, a relação adulto-criança, as microtransições cotidianas, as atividades de atenção pessoal (como os momentos de alimentação, descanso e higiene) e, também, as propostas e investigações que o professor planeja para serem desenvolvidas com as crianças.

Assim, os princípios anunciados nas DCNEIs (éticos, estéticos e políticos) se desdobram na BNCC em forma de direitos e são declarados e indicativos para a construção de uma prática pedagógica que respeite as subjetividades das crianças e acolha suas diferenças. Do mesmo modo, a organização do currículo, na Educação Infantil, por campos de experiência fortalece a identidade e o compromisso pedagógico, político e social que essa etapa da educação tem na sociedade, especialmente com os bebês e crianças pequenas.

Uma vez que os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, esse arranjo curricular reconhece uma perspectiva mais complexa de produção de saberes. A criança, sustentada nas relações, nas interações e nas brincadeiras, elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo. A intencionalidade do professor, nesse sentido, está voltada “às experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p. 14).

Nessa abordagem de trabalho, é possível colocar em relação tanto os saberes das crianças como os saberes dos adultos e da cultura. Ou seja, não se trata de uma pedagogia não diretiva, que supõe que o que as crianças precisam aprender já nasce com elas, que é inato a ela. Também não é o contrário, uma pedagogia diretiva, que percebe a criança como vazia,

“tábula rasa” cabendo ao adulto “preenchê-la” com os saberes já adquiridos por ele. A pedagogia dos campos de experiências é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto à complexidade que é conhecer e se conhecer. Trata-se de uma mudança de paradigma – da mudança da lógica da antecipação artificial de conteúdos – para o reconhecimento de que o ato educativo não se deve “[...] apressar, porque o importante está acontecendo aqui e agora” (STACCIOLI, 1998, p. 57).

Assim, organizar o trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência parece atender a uma importante demanda da Educação Infantil que é a de dar sentido à variedade de experiências que as crianças experimentam na escola (ZUCCOLI, 2015). Isso porque o trabalho com campos de experiências “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p. 221-228).

Se os direitos de aprendizagem são um motor para a organização do trabalho pedagógico, os campos de experiência são um modo de circunscrever as zonas em que as crianças e os adultos se movimentam em suas jornadas de aprendizagem. Não é um elemento de organização prévia para a *rotina* ou para os *projetos* de trabalho, mas um campo semântico que auxilia o professor a planejar, refletir, retroalimentar, interpretar e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças.

O Parecer n. 20/2009, que revisou as DCNEIs, já anunciava a possibilidade dessa organização e indicava “eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2009, p. 16). Foi a partir da indicação desse documento que se optou pelos campos de experiência como forma de arranjo curricular para a Educação Infantil. Também na Itália, em 1991e, posteriormente, em 2012, a ideia de campos de experiência aparece como alternativa para a organização curricular nas instituições que atendem a crianças. Com isso, é possível afirmar que esse é um conceito em construção. Por isso, para contribuir com a reflexão a respeito, cabe,

aqui, elencar algumas ideias estruturantes.

O documento de orientação do Ministério da Instrução Italiano destaca que as perspectivas dos campos de experiência se relacionam diretamente com experiências da criança, ou seja, com o brincar e com os processos de tentativa e erro que permitem aprofundar e sistematizar as aprendizagens (MIUR, 2012). É por isso que Borghi e Guerra (1992) tratam dos campos de experiência como *mundos cotidianos de experiência da criança*, ou seja, trata-se da intencionalidade que os professores devem ter para criar ambientes que permitam descobertas por parte das crianças. Outro aspecto que se pode associar ao conceito de *campos de experiência* é o de “reduzir a fragmentação e o caráter episódico de muitas atividades para dar sentido à variedade de experiências que as crianças vivem na escola” (ZUCCOLI, 2015, p. 205). Assim, a partir dos apontamentos dos autores, entendo os campos de experiência como forma de orientar a reflexividade, criar conexões e relações entre o mundo da criança e o mundo de significados, a partir do modo como o professor organiza e estrutura as experiências concretas da vida cotidiana.

É por isso que Fiorin, Castoldi e Previtali (2013) mencionam a metáfora de um triângulo que ganha um quarto lado, ou seja, não se trata mais da relação entre crianças, professores e saberes na triangulação didática, mas da soma de um novo vértice que são as situações de vida. Ou seja, a proposição dos campos de experiência não é um processo de artificialização da construção dos conhecimentos, mas de compreensão de que a vida cotidiana é “um laboratório contínuo. [...] Os acontecimentos do cotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo” (STACCIOLI, RITSCHER, FOCHI, 2017, p. 159).

Assim, os campos de experiência são um conjunto de significados para adultos e crianças se movimentarem no cotidiano pedagógico. Nesse sentido, cada campo de experiência oferece “um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (MIUR, 2012, p. 54-55).

Malaguzzi (1991) também comentou a respeito dos campos de experiência e destacou que o fator mais importante é que os campos não sejam

vistos isolados, mas em uma contínua interação circular entre eles. Algo difícil para a escola que está habituada a separar em disciplinas que nem dialogam entre si e nem com a cultura. Para Malaguzzi (1993, p. 448) os campos de experiência devem testemunhar “as vozes, os desejos e as perguntas que fazem as crianças e que os adultos anotam e interpretam. É importante não perder o ponto de vista da criança para poder incluí-lo em uma complexa rede de relações entre os campos de experiência”.

Dessa forma, como tratei em textos anteriores (FOCHI, 2015, 2016), para pensar nessa didática dos campos de experiência, considero interessante retomar as ideias propostas por Bondioli e Mantovani (1998) sobre a “didática do fazer”. Para as autoras, a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração de objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo.

Além disso, o sentido clássico do termo *didática* – arte de ensinar – não atende às especificidades da Educação Infantil. Na verdade, podemos atualizar esse termo a partir de uma perspectiva de didática como construção de contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, uma vez que é isso que faz com que ela se lance a experimentar e a descobrir como é estar-no-mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las.

Para atender a esse modo de aprender, Bondioli e Mantovani (1998) indicam três princípios da didática do fazer que consideram importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. Tomando emprestado esses princípios, proponho uma articulação entre a didática do fazer e a possibilidade de organização do currículo a partir dos campos de experiência:

- a **ludicidade**, entendida como o *éthos* da criança, ou seja, a sua forma peculiar de descobrir e construir sentidos e explicações ao mundo, a si mesma e aos outros;
- a **continuidade**, como um postulado da prática pedagógica, já que a possibilidade de construir um sentido de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências de meninos e meninas,

subvertendo propostas desconexas e que pouco criam a possibilidade de as crianças atribuírem sentido à sua própria experiência; e

- a **significativade**, em que a produção de significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão. Os significados produzidos envolvem: i) a autoria; não são tomados de algum lugar prontos, mas construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo; ii) a eleição, já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo, decidir, “e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas” (HOYUELOS, 2006, p. 177); e iii) a provisoriade, pois os significados produzidos não são rígidos, são fruto daquilo que se pode compreender naquele momento.

Assim, poderia dizer que o caráter lúdico (o *éthos* da criança) e a continuidade das experiências (postulado da prática pedagógica) abrem um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já vivido (característico na atividade lúdica), seja por germinar algo que está embrionário na criança em seu desejo de saber e na continuidade de suas experiências.

Dessa forma, não podemos confundir os campos de experiência com a tradição de organização do currículo por disciplinas, como estamos acostumados. Não se trata de dar novo nome a uma velha forma de fragmentar o conhecimento. Organizar o currículo com esse arranjo curricular não significa distribuir os cinco campos em dias da semana, quadro de horário ou conjunto de atividades. Também os campos de experiência não podem ser reduzidos a um conjunto de objetivos. Muito pelo contrário, é preciso considerá-los a partir dos textos⁵ (ou ementas, como temos chamado) que explicitam os elementos culturais, científicos, sociais, ambientais e tecnológicos do patrimônio que a humanidade já sistematizou e, assim, tomá-los como uma circunscrição conceitual para os adultos e as crianças se movimentarem.

Por isso, os princípios de ludicidade, continuidade e significativade, além de auxiliarem na compreensão da renovação paradigmática necessária

⁵ Esses textos são encontrados no documento da BNCC (BRASIL, 2017) conectados ao nome de cada campo e separados do quadro dos objetivos. Infelizmente, no modo como o site do MEC está organizado, ao buscar pelos Campos de Experiência, o resultado é sempre um conjunto de objetivos, induzindo a uma compreensão equivocada sobre o que são Campos de Experiência. Recomenda-se, assim, a consulta ao documento, em formato pdf, na versão final. Em seguida, a leitura desses textos se encontra entre as páginas 38 e 41. Disponível em: <https://bit.ly/3guGh7s>. Acesso em: 02jul.2020.

para o trabalho com os campos de experiência, coadunam-se com as atuais DCNEIs, já que a compreensão é de que os campos de experiência articulam as dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens.

Algumas ideias finais

Organizar o currículo da Educação Infantil, a partir de campos de experiência, significa reconhecer que as crianças têm, em si, o desejo de aprender, que carregam a curiosidade como seu ímpeto interno para interpelar o mundo. Por isso, o adulto deve ficar atento para descobrir aonde meninos e meninas estão canalizando suas energias para, então, a partir disso, criar condições externas, a fim de que eles possam colocar à prova suas “teorias provisórias”. Como afirma Rimondi (2003, p. 39), “este caminho é aquele que é naturalmente próprio da criança, devido à sua atitude substancial de se lançar, movida pela curiosidade e pela fantasia”.

Pensar nos campos de experiência significa abrir mão de diversas práticas escolares que conhecemos e avançar para nos aproximarmos das significações da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que se apresenta com a chegada de cada bebê e criança.

Referências

- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (org.). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BORGHI, Battista; GUERRA, Luigi. *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma: Laterza, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer n. 20/2009. Brasília: MEC, 2009.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

FIORIN, Italo; CASTOLDI, Mario; PREVITALLI, Damiano. *Dalle indicazioni al curricolo scolastico*. Brescia: La Scuola, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. A didática dos campos de experiência. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 49, p. 4-7, out./dez. 2016.

FOCHI, Paulo Sergio.. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. *Parafernalhas II: currículo, cadê a poesia*. Porto Alegre: Indpein, 2014. p. 98-111.

FOCHI, Paulo Sergio. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. In: FOCHI, Paulo Sergio (org.). *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil (Obeci)*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos, 2019. p. 11-28.

HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2004.

MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001.

MALAGUZZI, Loris. Nuevas ideias para la primera infancia. In: CAGLIARI, Paola et al. *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata, 2017. p. 147-149.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*. Firenze: Le Monier, 2012.

RIMONDI, Angela. *Gaia scienza: teatro di animazione ecologica dalla scuola dell'infanzia alla scuola di base: mettere in forma il mondo*. Bergamo:

Edizioni Junior, 2003.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. *Tra le righe: vivere volentieri la scuola di base*. Roma: Carocci, 1998.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny; FOCHI, Paulo Sergio. Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. *Revista em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-166, set./dez. 2017.

ZUCCOLI, Franco. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

Submetido em 4 de julho de 2020.

Aprovado em 5 de outubro de 2020.