

## PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de Bauru

EARLY YEARS CURRICULUM: the local experience of a Brazilian city

Juliana Campregher Pasqualini<sup>1</sup>

**Resumo:** Apresentamos e colocamos em debate nesse artigo a proposta curricular para a educação infantil do sistema municipal de Bauru (SP), elaborada como processo de construção coletiva no período de 2011 a 2016 em parceria estreita com a universidade pública. Após breve contextualização acerca do modo de organização coletiva do trabalho que resultou na produção da matriz curricular que compõe a proposta pedagógica do município, descrevemos a estrutura do currículo em cinco grandes áreas (Arte, Ciência, Cultura Corporal, Língua Portuguesa e Matemática), duas delas desdobradas em subáreas (Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade; Arte literária, Artes Visuais e Música). Destacamos o objetivo geral e eixos estruturantes de cada área, argumentando sobre sua importância como conteúdo curricular para a educação infantil tendo em vista a intencionalidade pedagógica de promoção do desenvolvimento omnilateral da criança. No curso da argumentação, travaremos diálogo com questões e polêmicas em torno da pertinência ou não do currículo como dispositivo mediador da práxis pedagógica na educação infantil e de sua organização em torno de áreas de conhecimento; abordando o problema da especificidade da educação infantil na elaboração e concretização do currículo e trazendo apontamentos preliminares para o diálogo crítico e propositivo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

**Palavras-chave:** currículo; educação infantil; pedagogia histórico-crítica; psicologia histórico-cultural.

**Abstract:** We present and debate in this article the curricular proposition for early childhood education of the municipal system of Bauru (SP), elaborated as a process of collective construction in the period from 2011 to 2016 in close partnership with a state university. After a brief contextualization about the collective organization of the work that resulted in the production of the curricular matrix that composes the pedagogical proposal of the municipality, we describe the structure of the curriculum in five major areas (Art, Science, Body Culture, Portuguese and Mathematics), two of them subdivided in subareas (Literary Art, Visual Arts and Music; Nature Sciences and Society Sciences). We highlight the general objective and structuring axes of each area, arguing about its importance as curricular contents for early childhood education in view of the pedagogical intentionality of promoting the omnilateral development of the child. In the course of the argument, we will engage in dialogue with issues and controversies about the pertinence or not of the curriculum as a mediating device of pedagogical praxis in toddler's education and its organization around areas of knowledge. We will also address the problem of the specificity of early childhood education in the elaboration and implementation of the curriculum and bring preliminary notes for critical and purposeful dialogue with the guidelines of the National Curricular Common Base.

**Keywords:** curriculum; early childhood education; critical-historical pedagogy; cultural-historical psychology.

Esse artigo apresenta a proposta curricular para a educação infantil (EI) do sistema municipal de ensino de Bauru (SP), abordando, em linhas gerais, seu processo de elaboração e as principais diretrizes objetivadas no documento que materializa o produto final. Trata-se de um processo de construção coletiva e colaborativa desenvolvido ao longo de cinco anos, assumindo como referência teórica a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, viabilizado como projeto de extensão universitária em parceria com a Secretaria Municipal da Educação<sup>2</sup>.

O objetivo central do projeto de extensão, intitulado “Construção e implementação da proposta

<sup>1</sup> Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista e Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. E-mail: [pasqualinijc@gmail.com](mailto:pasqualinijc@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>.

<sup>2</sup> Participamos desse projeto na condição de coordenadora geral.

pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru”, foi organizar, orientar e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação de nova proposta pedagógica para o ensino infantil do sistema municipal de Bauru. O trabalho envolveu várias frentes de ação – detalhadas em Pasqualini (2016; 2018) – e resultou na produção de um documento oficial orientador da prática pedagógica nas unidades escolares do município intitulado “Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru” (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016)<sup>3</sup>. O texto final da proposta contém capítulos dedicados à fundamentação teórico-metodológica e diretrizes gerais para a organização do ensino, além de matriz curricular elaborada por professoras e diretoras da rede municipal com suporte de pesquisadores especialistas.

A construção coletiva da matriz curricular foi uma tarefa que se mostrou altamente desafiadora, exigindo a articulação entre três dimensões fundamentais: referência teórica (pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural); particularidade da educação infantil como segmento de ensino; e especificidade do objeto e sistema conceitual de cada área de conhecimento (ciência de referência). Esse trabalho vicejou uma visão de conjunto da educação infantil e, ao mesmo tempo evidenciou o quanto esse segmento de ensino ainda é pautado pelo senso comum e pela reprodução de práticas típicas ou tradicionais sem necessariamente se ter clareza de qual sua contribuição para a formação da criança.

O trabalho aqui relatado foi realizado no período de março de 2011 a janeiro de 2016, tendo o documento final sido oficialmente lançado e apresentado ao município em 04 de fevereiro de 2016. Até o momento da finalização dos trabalhos, a educação infantil em nível nacional tinha as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI) como principal instrumento regulador e normativo, estando também vigentes os Referenciais Nacionais Curriculares para a EI (RCNEI); em meados de 2015, quando a presente proposta encontrava-se em fase de finalização, foi anunciado o processo de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contemplaria a educação infantil, o qual só viria a ser concluído no final de 2017. Com isso, a proposta curricular em tela foi delimitada em momento anterior às definições hoje vigentes a partir da publicação da BNCC. Diante desse histórico, situaremos na parte inicial do artigo o contexto e o sentido da proposição de um currículo para a educação infantil à luz das DCNEI e dos RCNEI, e na parte final trataremos apontamentos preliminares para o diálogo com a perspectiva dos campos de experiência, indicada pela BNCC como eixos estruturantes para os currículos da EI no Brasil.

## 1 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Amorim e Dias (2012) pontuam que abordar a organização do currículo para a EI – e em particular para as creches – causa muitas vezes estranhamento, como se essa discussão não fosse pertinente para esse segmento de ensino. Segundo as autoras, isso ocorre quando se toma o currículo como sinônimo de mera listagem de conteúdos ou rol de disciplinas. Assumindo uma concepção ampla de currículo, como um todo significativo que expressa um processo de produção social e constitui-se como artefato cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vividas pelos indivíduos em seu percurso formativo, as autoras defendem que “(...) pensar e organizar o currículo da EI é uma questão de garantir o direito das crianças a terem acesso a experiências de conhecimento e de desenvolvimento que lhes proporcionem desenvolverem-se de forma plena e integral.” (p. 126).

Lazaretti (2016) considera que a origem não-formal desse segmento de ensino é um dos determinantes para que, historicamente, a discussão em torno do currículo na educação infantil se mostre “[...] espinhosa, polêmica e repleta de controvérsias” (p.166). Em que pese o longo histórico que remete às primeiras creches surgidas no início do século XX e à difusão de pré-escolas como estratégia acessória de gestão da pobreza na década de 1970, a educação infantil veio a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e direito da criança no Brasil apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Desde então, dois principais documentos reguladores e orientadores da atuação das instituições foram emitidos pelo Ministério da Educação: os RCNEI, lançados em 1998, e as DCNEI, formuladas pela primeira vez em 1999 e revisadas, ampliadas e mais fortemente publicizadas dez anos

---

<sup>3</sup> Disponível em:

[http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf)

depois. Mais recentemente, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada pelo Ministro da Educação do governo interino de Michel Temer, José Mendonça Bezerra Filho, a BNCC, que contempla a Educação Infantil.

Os RCNEI são considerados por Lazaretti (2016) um documento de grande importância histórica, por ter sido a primeira tentativa nacionalmente difundida de sistematizar um trabalho pedagógico nesse segmento educacional organizado a partir de áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem trabalhados com as crianças. Em que pese o reconhecimento da importância do documento para o cenário nacional da educação escolar da criança pequena, ele foi objeto de críticas de diversas ordens e desde variadas perspectivas, com destaque ao confinamento da finalidade da educação infantil à mera socialização cotidiana da criança e ao ecletismo que marca o documento.

As DCNEI, por sua vez, apresentam princípios gerais que devem nortear a formulação de propostas pedagógicas, preconizando que as experiências e vivências no cotidiano infantil sejam organizadas a partir de dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras. Nas DCNEI, é nítida a incorporação de tendências pedagógicas vinculadas ao ideário do “aprender a aprender”, dado que se concebe a criança como “produtora de cultura”, atribuindo-se grande destaque às experiências pessoais cotidianas infantis (“interações” e “brincadeiras”); desaparece, nesse documento, a perspectiva de conteúdos de ensino que se faziam presente – ainda que notadamente submetidos a um tratamento empírico, superficial e eclético – nos Referenciais Curriculares.

Não obstante a presença desse direcionamento político-pedagógico nas DCNEI, a ideia de um currículo como parte integrante das propostas pedagógicas a serem formuladas e implementadas em âmbito local (municipal) permaneceu garantida pela resolução. Esse é definido como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que compõem o 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). Trata-se de definição bastante geral, que deixou aberta a possibilidade de elaboração de propostas curriculares diversificadas que expressassem a particularidade das realidades municipais/locais, colocando a questão do currículo como objeto de atenção dos pesquisadores e profissionais da educação: que práticas pedagógicas são capazes de promover o encontro entre a criança e o patrimônio histórico-cultural humano? Que conteúdos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico devem se fazer presentes na escola de educação infantil como condição para promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos? Como articular esse princípio aos eixos “interações” e “brincadeiras”? Consideramos que não há na produção científica sobre a educação infantil ainda hoje clareza – muito menos consenso – quanto às respostas a essas questões, fato que torna premente a discussão sobre o currículo na educação infantil.

A controvérsia em torno da adoção de um currículo nessa etapa da escolarização aparece nas elaborações dos pesquisadores vinculados à perspectiva da pedagogia da infância associada ao problema da *especificidade* desse segmento educacional. Alerta-se para o risco de identificação ou antecipação do modelo da escola de Ensino Fundamental e busca-se evitar o risco da “ênfase no conhecimento” (BARBOSA; RITCHER, 2015). Perguntam Barbosa e Ritcher (2015, p.188), colocando em dúvida a própria pertinência do currículo na educação infantil: “será que todas as instituições educacionais necessitam reproduzir a cultura escolar que tem como característica central a presença de uma proposição curricular?”.

É justamente como alternativas ao currículo em sua formatação clássica por áreas de conhecimento que surgem propostas baseadas nos “campos de experiência” ou “campos formativos”, importados da tradição italiana, assumidos como perspectiva oficial pela BNCC – que abordaremos na seção conclusiva desse artigo.

A proposta curricular que aqui apresentamos configura um esforço coletivo baseado no entendimento de que a especificidade do currículo da educação infantil será garantida no âmbito da seleção dos conteúdos e formas de ensinar, a partir da organização do conhecimento científico, artístico e filosófico como objetos do ensino escolar tendo em vista o sujeito-destinatário do ato educativo, isto é, a quem se ensina, sem necessariamente implicar a negação das disciplinas científicas ou áreas de

conhecimento como organizadores do currículo. Submetemos, assim, à avaliação da comunidade acadêmica, profissional e militante, uma síntese coletiva (e provisória<sup>4</sup>) que materializa um projeto histórico-crítico para a escola pública de EI, pautado no compromisso com a socialização da arte, das ciências e da cultura corporal como acervo histórico-cultural a se converter em conteúdos da individualidade de cada criança já nas etapas iniciais da formação humana.

## 2 UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme relatado em Pasqualini (2018), foram estabelecidas como metas da experiência em tela a construção colaborativa de uma proposta de trabalho capaz de orientar a ação pedagógica nas unidades escolares que integram o segmento da educação infantil do sistema municipal de ensino e a sistematização dessa proposta em um documento escrito, apresentando diretrizes, princípios e orientações didáticas para a (re)organização do ensino nas unidades de educação infantil<sup>5</sup>, incluindo uma matriz curricular para o segmento. Foram também garantidos espaços de formação continuada de professores e gestores da rede municipal articulada às diretrizes da proposta pedagógica em elaboração.

Todo o processo foi orientado pelo princípio da construção coletiva, mas condicionado por possibilidades materiais e objetivas muitas vezes limitadoras. Foram realizados esforços para viabilizar o envolvimento direto dos profissionais do sistema municipal no processo de produção da proposta, de modo a evitar que o trabalho fosse realizado por um grupo reduzido de técnicos e posteriormente apresentado a toda a rede de ensino. Quando o envolvimento direto não pôde ser viabilizado, dada a extensão do sistema, foram adotadas estratégias de participação indireta, como, por exemplo, o mecanismo de consulta a versões preliminares dos textos e a atribuição da função intermediadora às diretoras das unidades escolares.

A matriz curricular foi elaborada por grupos de trabalho (GTs) por área de conhecimento compostos por professoras e diretoras que se disponibilizaram para a tarefa. Aos GTs coube a elaboração e sistematização do currículo, contando com auxílio de especialistas e pareceristas, todos pesquisadores vinculados à universidade pública. A opção por uma proposta curricular produzida pelas próprias profissionais do sistema público de ensino resultou em um documento com forte senso de identidade local, contendo diretrizes que consideram a concretude do “chão da escola”. Ao mesmo tempo, trouxe dificuldades em termos da formulação propriamente teórica de diretrizes pedagógicas e orientações didáticas, em vista da desafiadora articulação entre a especificidade do objeto (e sistema conceitual) de cada área e a particularidade da educação infantil como segmento de ensino, à luz de uma perspectiva teórica determinada, a referência histórico-cultural e histórico-crítica. Houve grande dificuldade de formulação dos objetos de ensino em termos conceituais, i.e., propriamente teóricos, sendo escassas as referências das próprias áreas de conhecimento que permitissem essa apreensão. No tocante aos aportes da pedagogia histórico-crítica, o processo suscitou questões relativas à especificidade do currículo na educação infantil perante outros segmentos educacionais.

Ao resgatar o marco teórico a partir do qual a proposta curricular em questão foi elaborada, situamos a *intencionalidade pedagógica* que orientou sua elaboração, ou seja, o projeto de formação humana a serviço do qual se pretende colocar esse dispositivo curricular: a promoção do desenvolvimento omnilateral de todas as crianças. Tal proposição assenta-se na compreensão do papel decisivo do processo educativo para a humanização de nossas crianças desde tenra idade, que resulta no compromisso com um ensino desenvolvente. O conceito vigotskiano de *obutchénie* nos revela justamente que a fonte do desenvolvimento humano é, por excelência, a atividade compartilhada e orientada (ou instruída) por um par mais desenvolvido, que possa guiar o processo de apropriação pela criança das riquezas culturais humanas. Nesse sentido, o currículo representa um instrumento mediador da práxis pedagógica de importância ímpar, pois contempla e aponta os conceitos, práticas e sistemas

---

<sup>4</sup> Assumimos o princípio materialista histórico-dialético de que a prática é o critério de verdade; assim, é apenas na medida em que as diretrizes contidas na proposta curricular em foco se materializarem como ação pedagógica concreta em escolas públicas brasileiras é que poderemos avaliar, efetivamente, sua pertinência e suas lacunas, seus acertos e os aspectos que devem ser superados.

<sup>5</sup> A partir das orientações gerais da proposta pedagógica municipal, cabe a cada unidade escolar elaborar (coletivamente) seu projeto político pedagógico. Dessa forma, concretiza-se o princípio da unidade na diversidade.

conceituais de cada área do conhecimento ou da prática social que podem, a cada período do desenvolvimento infantil, provocar e fazer avançar o desenvolvimento do psiquismo, a serviço da produção da humanidade em cada indivíduo singular, como formula Dermeval Saviani.

O resultado final do trabalho coletivo orientado por essa perspectiva foi uma matriz curricular organizada em cinco grandes áreas: Arte, Ciência, Cultura Corporal, Língua Portuguesa e Matemática, sendo que as duas primeiras se desdobram em subáreas (Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade; Arte Literária, Artes Visuais e Música). Argumentaremos, na sequência desse ensaio, sobre a pertinência e relevância dos conteúdos curriculares dessas áreas para a formação integral da criança pequena, pontuando sua contribuição específica para o desenvolvimento infantil e anunciando o objetivo geral que propomos como orientador do trabalho pedagógico com seus respectivos objetos de ensino. Indicaremos, ainda, os eixos em torno dos quais se organizaram os conteúdos curriculares de cada área. Diante da impossibilidade de abarcar na exposição todas as dimensões e aspectos relevantes da proposta, objetivamos proporcionar uma visão global e densa sobre as fecundas possibilidades que se colocam para o ensino escolar dirigido à criança de 0 a 5 anos comprometido com o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

## 2.1 Arte

Defendemos a presença da Arte no currículo da escola de educação infantil como objetivação humana que proporciona o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade criadora e que requalifica a experiência emocional individual singular ao conectá-la aos dramas históricos universais do gênero humano (e dos grupos sociais particulares). Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento estético não só pode como deve ser assegurado a todas as crianças, não apoiando-se em supostos dons ou talentos inatos mas na experiência de imersão na cultura e nas relações sociais. Isso significa que a percepção e a sensibilidade precisam ser educadas e que é preciso garantir as condições para a formação da capacidade imaginativa e para a atividade criadora. Para tanto, cabe à escola proporcionar a nossas crianças o acesso e a relação ativa com diferentes modalidades artísticas desde suas primeiras experiências escolares. Nessa perspectiva, três subáreas são contempladas na proposta curricular em foco: arte literária, artes visuais e música.

As **Artes Visuais** congregam as expressões artísticas que têm na visão a via prioritária de apreciação, englobando uma vasta gama de técnicas e procedimentos, como o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, a gravura, vídeo, design gráfico, etc. O trabalho pedagógico nesse âmbito deve garantir à criança pequena a possibilidade de:

Desenvolver as bases da consciência estética, exercitando processos de apreciação e criação artística de modo lúdico e inventivo, ampliando referências no contato com manifestações artísticas de colegas, artesãos e artistas de diferentes espaços e tempos, promovendo, assim, a compreensão elementar da representação simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, desejos, pensamentos e emoções. (RODRIGUES et al, 2016, p.464)

Destacamos dessa formulação a preocupação pedagógica com a ampliação de referências, a compreensão do simbolismo visual como meio de expressão humana e o exercício da apreciação e da criação artísticas. Para concretizar esses propósitos, o trabalho com os conteúdos das artes visuais deve proporcionar experiências permeadas pela ludicidade nas quais as crianças possam estabelecer “relações entre diferentes modos de utilização dos elementos visuais (sintaxe visual), sendo capazes de decodificar e interpretar composições (recepção/leitura) e de compor com elas (criação).” (p.462). Os conteúdos curriculares dessa área estão organizados em três eixos articulados entre si, denominados *percepção e sentido*, *fazer artístico* e *materialidade*, a serem trabalhados a partir de atividades diversificadas, dentre elas: desenho, pintura, leitura de imagem, recorte e colagem e composições tridimensionais. Cada uma dessas atividades deve ser empregada pelo professor de modo fundamentado e com complexidade crescente, lançando sempre novos desafios estéticos e criativos para a criança.

No âmbito da **Música**, espera-se que o trabalho pedagógico na educação infantil proporcione à criança a possibilidade de: “Conhecer a música em sua diversidade de gêneros, para ampliação de repertório e apropriação de noções básicas sobre os códigos musicais, desenvolvendo o senso estético e a autoria.” (TSUHAKO et al, 2016, p.511). Assim como nas artes visuais, coloca-se aqui a perspectiva de ampliação de referências da criança, desenvolvimento do senso estético e exercício de composições autorais. Propõem-se três eixos organizativos do trabalho pedagógico: 1) *som e música*, relativo à exploração e conhecimento de diferentes fontes sonoras e dos elementos do som e da música tendo em vista o desenvolvimento da percepção auditiva e demais funções psíquicas, como também à obtenção de noções básicas sobre os códigos musicais; 2) *apreciação musical e contextualização*, permitindo à criança “conhecer, apreciar e contextualizar os diversos gêneros e contextos musicais, concebendo a música como produto histórico-cultural.” (p.524); 3) *música como linguagem*, visando “desenvolver a imaginação e a autoria por meio do conhecimento e da experimentação, da improvisação, interpretação, composição e registro. (p.533)

O trabalho com a **Arte Literária**, por fim, articula a dimensão estética às dimensões epistemológica (relativa ao conhecimento de mundo) e axiológica (relativa ao plano dos valores), devendo ocorrer em estreita articulação com a Língua Portuguesa, dado o destaque à linguagem verbal e vinculação com a formação das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever e interpretar. Espera-se garantir à criança a possibilidade de:

Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a *imagem* artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que articulem e explicitem a realidade em suas *contradições*, destacando o movimento da natureza, da sociedade e do pensamento e ampliando as possibilidades de questionamento dos valores da sociedade. (ABRANTES, 2016, p.542)

O trabalho pedagógico orientado a esse horizonte pressupõe um repertório diversificado de histórias infantis que funcionem como instrumento de trabalho do professor, considerando as possibilidades e necessidades do período do desenvolvimento infantil e a dinâmica de cada grupo de crianças. A seleção da obra e a didática de apresentação do livro constituem aspectos fundamentais do trabalho, de modo a garantir uma vinculação efetiva da criança com a história que possibilite a produção ativa de interpretações da imagem artística ali objetivada.

## 2.2 Ciência

O ensino de Ciências na primeira infância e na idade pré-escolar coloca já de partida um desafio pedagógico: os conceitos científicos pressupõem elevado grau de generalização e abstração, ao passo que “as crianças da educação infantil ainda não operam com conceitos e abstrações sofisticadas, em função da peculiaridade desse período do desenvolvimento” (NEVES, 2016, p.252). Isso não significa que devamos adiar o ensino de conceitos científicos para etapas subseqüentes da educação escolar, mas sim que “os educadores devem trazer o conhecimento sobre a natureza e a sociedade de maneira a iniciar uma compreensão sistemática do mundo, a partir de atividades adequadas a este contexto.” (idem, p.252).

Neves (2016, p.257) situa a ciência em sua relação com o trabalho e com a totalidade social e explica que sua função social (ou seja, o papel que a ciência desempenha historicamente) é o de “compreender a gênese, a especificidade e o desenvolvimento do real”, tanto em relação ao ser natural (física, química, biologia, geologia, etc.) quanto ao ser social (sociologia, política, economia, pedagogia, psicologia, etc.). Segundo o autor, a compreensão científica do real implica a apreensão das determinações fundamentais ou essenciais dos fenômenos e de sua interconexão com a totalidade à qual se vinculam, permitindo suplantar a aparência e alcançar a inteligibilidade dos fenômenos.

A pertinência dos conteúdos científicos já na educação infantil justifica-se se consideramos que nos primeiros cinco anos de vida a criança alcança uma significativa compreensão do mundo (natural e social) e de si mesma, que constitui a base para a formação de sua concepção de mundo:

A Educação Infantil se constitui num período de experiências lúdicas, de

percepções imediatas e questionamentos que podem ser explorados pelo professor. Indagações como: “De onde vem a lua?”, “Por que existe a noite?”, “Onde está o sol?”, “O que é a chuva?”, “Do que é feita a nuvem?”. Desde muito cedo, a criança estabelece relação com o mundo físico e natural, surgindo dúvidas e curiosidades. (NEVES et al, 2018, p. 267)

A curiosidade e o interesse das crianças devem ser tomados como ponto de partida para o trabalho com conteúdos curriculares que ampliem e enriqueçam sua percepção dos fenômenos naturais e sociais. A proposta curricular em análise propõe quatro eixos de trabalho no âmbito das **Ciências da Natureza**: 1) seres vivos; 2) ambiente e fenômenos naturais; 3) o universo; 4) ser humano, saúde e qualidade de vida. Tais eixos congregam conceitos de ciências diversas, com destaque à biologia, química, física e geologia. O planejamento do trabalho com os conteúdos contemplados nesses eixos orienta-se pelo objetivo geral de possibilitar à criança “compreender os fenômenos da natureza em sua dinâmica de permanência e mudança, sua gênese e seu desenvolvimento, tendo como eixo a transformação da natureza, isto é, a relação da humanidade com a natureza.” (NEVES et al, 2016, p.271).

Pode-se observar, assim, que não se trata da mera *apresentação* de conceitos científicos visando sua reprodução verbal ou memorização pela criança, mas do planejamento de situações de ensino-aprendizagem mediante as quais as crianças possam, de acordo com o grau de generalização possível para o momento do desenvolvimento de seu psiquismo, apropriar-se das ferramentas conceituais das ciências para analisar e compreender os fenômenos da realidade natural em seu movimento, complexidade e historicidade (posto que situados na relação do ser humano com a natureza), requalificando e amplificando os próprios interesses infantis (produzindo novos carecimentos cognoscitivos). Fica evidenciada, assim, a relação estreita entre apropriação do conhecimento e desenvolvimento do pensamento e da consciência infantis.

Considerando os eixos acima indicados, a proposta curricular coloca como direcionamento para o ensino de Ciências da Natureza garantir à criança a possibilidade de: 1) reconhecer-se como um ser vivo (a partir da compreensão da existência da matéria não viva e de outros seres vivos e de suas relações no processo evolutivo); 2) conhecer os principais fenômenos da natureza constitutivos dos ecossistemas e as transformações que decorrem da intervenção do ser humano; 3) adquirir noções sobre a existência do universo e seus componentes, bem como sua influência sobre a vida em nosso planeta; 4) compreender a importância dos cuidados com a saúde e a qualidade de vida (a partir da necessidade da higiene pessoal e coletiva e do conhecimento do corpo). Vale destacar que os conteúdos capazes de atender a esses objetivos podem ser trabalhados a partir de estratégias as mais diversas, de forma lúdica e adequada às possibilidades e necessidades de cada período do desenvolvimento contemplado pela EI, desde o primeiro ano de vida até a idade pré-escolar, como condição para o próprio desenvolvimento do pensamento e demais processos psíquicos infantis, como já indicado.

No âmbito das **Ciências da Sociedade**, coloca-se como objeto a sociedade em seu processo histórico de desenvolvimento, ou seja, a compreensão pela criança sobre como se estrutura e funciona a sociedade, concebida como construção humana multideterminada e contraditória que condiciona a relação de cada pessoa com a realidade circundante. (YACOVENCO et al, 2016). Torna-se nítida a importância dos conteúdos das ciências sociais e humanas para a formação da criança na educação infantil se partimos de uma leitura histórico-cultural, que situa a brincadeira protagonizada como atividade-guia do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar e identifica como seu conteúdo central os *modelos de relação humana*. A teorização histórico-cultural sobre a brincadeira infantil situada no *continuum* da periodização do desenvolvimento evidencia que muito cedo a criança capta, embora ainda de modo elementar e não consciente, as normas e valores que regem as relações humanas, as regras internas aos papéis sociais. A depender das mediações educativas que lhe são oportunizadas, serão internalizados modelos sociais rígidos, hierarquizados, opressivos, ou humanizadores, igualitários, libertários. Disso decorre a importância de um trabalho pedagógico no âmbito das ciências da sociedade orientado pela perspectiva da historicidade, que ofereça ferramentas epistemológicas que permitam à criança:

Conhecer o modo de produção e organização da vida social e as práticas culturais de sua época e de outras, a fim de perceber que a forma de viver em sua sociedade diferencia-se de outros contextos histórico-culturais, reconhecendo o homem como sujeito histórico e agente transformador da realidade física e social. (YACOVENCO et al, 2016, p.337)

Na proposta curricular do sistema municipal de Bauru, a área de ciências de sociedade foi organizada em quatro grandes eixos, que articulam contribuições de diversas ciências sociais e humanas. O primeiro eixo intitula-se *relação indivíduo-sociedade* e contempla questões relativas à identidade e aos grupos sociais. O segundo eixo denomina-se *trabalho e relações de produção*, abordando profissões e atividades produtivas; finalidades, meios e objetos de trabalho; e relações sociais e de trabalho. *Tempo histórico e espaço geográfico* é o terceiro eixo, prevendo a abordagem de noções de temporalidade e cronologia; espaço geográfico e seus elementos; edificações e organizações dos espaços sociais; meios de transporte e mobilidade urbana; meios de comunicação e seu desenvolvimento histórico; e desenvolvimento tecnológico. Por fim, o eixo *práticas culturais* ocupa-se da diversidade dos modos de ser e viver dos diferentes povos e suas manifestações culturais no presente e no passado.

É importante que fique claro que não há expectativa por parte dos responsáveis pela sistematização da proposta de que todos os conteúdos de todos os eixos sejam necessariamente e/ou igualmente trabalhados com todas as turmas! Aqui reside, segundo nossa hipótese, uma diferença importante entre o currículo da educação infantil e das etapas subsequentes da escolarização, que merece ser objeto de pesquisas. Não se trata de organizar a rotina de trabalho com as crianças de modo a contemplar todos os conteúdos de todos os eixos, mas de apoiar-se na proposta curricular como instrumento para enriquecer a prática pedagógica e a vivência/atividade escolar da criança, considerando a dinâmica singular de cada turma e tomando como parâmetro, fundamentalmente, os objetivos gerais (das áreas) e específicos (dos eixos).

### 2.3 Cultura Corporal

A educação física se faz presente como área fundamental dessa proposta curricular a partir da compreensão de que seu objeto é a **cultura corporal** objetivada nas atividades de jogo, luta, ginástica, atletismo e dança. Vislumbra-se que o trabalho pedagógico com os conteúdos dessa área oriente-se pelo objetivo geral de garantir à criança as condições para:

Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal tais quais as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica. (SANTOS et al, 2016, p.410).

Destacamos dessa formulação a perspectiva de formação, na criança, da consciência na execução de suas ações motoras. Não se trata, portanto, de incluir na atividade escolar infantil momentos em que ela possa meramente movimentar-se ampla e livremente, simplesmente divertir-se ou distrair-se, ou, ainda “gastar energia”. Parte-se da premissa de que os conteúdos curriculares da cultura corporal são fundamentais para a humanização da criança, pois colaboram para o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e novas possibilidades de estar e agir no mundo, permitindo ao estudante em formação uma maior consciência de suas ações.

Três eixos de trabalho são propostos para essa área: 1) *brincadeiras de situações opositivas*, nas quais a criança é requerida a “aceitar a oposição corporal do outro buscando criar ações corporais que superem a oposição do outro e/ou crie uma oposição para o outro” (SANTOS et al, 2016, p.413); 2) *brincadeiras de destrezas e desafios corporais*, que solicitam à criança “aceitar desafiar-se corporalmente e buscar novas possibilidades de destreza e níveis de destreza cada vez maiores para si” (p.414); 3) *brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas*, nas quais a criança deve “criar uma dimensão estética e artística com as ações corporais a fim de mostrar uma determinada forma ou imagem com os movimentos corporais” (p.416). Cada um dos eixos conecta-se mais diretamente a determinadas atividades da cultura corporal do mundo adulto: o eixo 1 a jogos coletivos e luta; o eixo 2 a atletismo e ginástica; e o eixo 3 a dança, circo e mímica.

A título de ilustração, indicamos algumas ações corporais/brincadeiras infantis que atendem ao

objetivo central de cada eixo: 1) corre-cotia, esconde-esconde, gato-e-rato, barra-manteiga, pega-pega; 2) cambalhota, estrelinha, pular corda, parada de mão; 3) imitação de figuras e situações, estátua, brincadeira do escultor e do barro, brincadeiras de roda, brincadeiras de circo. Com esses exemplos, queremos indicar que a proposta curricular em questão não requer, necessariamente, fórmulas completamente novas e originais para trabalhar com as crianças, mas propõe, muitas vezes, uma nova compreensão (teórica) daquilo que já se faz na escola, submetendo as ações do professor e das crianças a novos objetivos pedagógicos. Isso não deve ser compreendido, contudo, como mera resignificação, mas de um processo que acaba por transformar o trato pedagógico e as mediações que são oferecidas no decorrer das atividades, as sequências didáticas, e assim por diante.

#### 2.4 Língua Portuguesa

A importância do trabalho pedagógico com a linguagem verbal e o idioma materno na educação infantil é tamanha que dificilmente pode ser exagerada! Para o GT responsável pela sistematização da área de Língua Portuguesa da proposta curricular de Bauru, o objetivo geral desse trabalho é garantir ao aluno a possibilidade de:

Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de diálogo, elaboração de ideias, registro e transmissão de conhecimentos e de autorregulação da conduta, desenvolvendo gradativamente as capacidades de ouvir e falar, ler e escrever e de comunicar e interpretar ideias a serviço do máximo desenvolvimento afetivo cognitivo. (CORRÊA et al, 2016, p.183)

Desse objetivo, desdobram-se três eixos curriculares: oralidade, leitura e escrita. No que se refere à *oralidade*, espera-se que a criança “compreender e usar com maior precisão o idioma, instalando e ampliando o repertório vocabular” (p.185) e “expressar-se por meio da linguagem oral, organizando ação e pensamento, com coerência e domínio progressivo” (p.185). Os objetivos específicos do eixo *leitura* relacionam-se ao conhecimento e utilização em situações comunicativas dos diferentes gêneros orais e escritos; interpretação de texto em aspectos verbais e não-verbais; progressiva aquisição do sistema de escrita como possibilidade de conhecimento, fruição e entretenimento; mobilização da atenção para as relações entre fonemas e grafemas. No eixo *escrita*, por fim, espera-se desenvolver atividades de expressão corporal e artística precursoras da escrita e desenvolver a ideia de representação da escrita, com progressiva utilização dos códigos linguísticos.

Pronúncia e articulação adequada das palavras, ampliação de vocabulário e adequação às situações de uso, narração de fatos e histórias, escuta atenta, sequência temporal e causal, argumentação e explicação de ideias por meio da linguagem oral são alguns dos aspectos centrais a serem trabalhados no âmbito da *oralidade*. No eixo *leitura*, destacamos a importância da atenção do professor para a compreensão, pela criança, da função social da leitura e, sobre sua base, para a formação do comportamento leitor. O eixo *escrita* centra-se não no aspecto operacional mas na lógica interna do sistema de escrita como representação de segunda ordem, ou seja, representação da palavra falada. É fundamental oportunizar a produção de textos coletivos tendo o professor como escriba, trabalhar a diferenciação entre desenho e escrita, promover o contato com o alfabeto e a apresentação do traçado das letras, bem como o exercício de grafar as primeiras letras, sem, contudo, incorrer em exercícios mecânicos, repetitivos e descontextualizados. Na educação infantil é preciso ficar claro que a produção da necessidade de (aprender a) escrever, a compreensão da função social da escrita, o desenvolvimento da capacidade de simbolização e a ampliação da consciência fonológica prevalecem sobre o aspecto operacional. Cabe, por fim, registrar que, como já indicado anteriormente, o trabalho com a arte literária mostra-se uma articulação fundamentalmente, podendo colaborar com os objetivos dos diferentes eixos da Língua Portuguesa.

#### 2.5 Matemática

A matemática está incorporada na vida cotidiana e muitas crianças já têm contato e operam rotineiramente com conhecimentos matemáticos. Assim sendo, a tarefa da escola de educação infantil é disponibilizar ferramentas culturais historicamente elaboradas pelo gênero humano para solucionar

problemas relacionados à necessidade de *mensuração*, de modo a promover saltos qualitativos no psiquismo infantil. “O ensino na educação infantil deve ser capaz de evidenciar para a criança e nela produzir a necessidade de mensuração” e ao mesmo tempo possibilitar “a apropriação ativa dos instrumentos culturais (materiais e ideais) que possam atender a essa necessidade” (HERRERA et al, 2016, p.211). Nessa direção, propõe-se que, como resultado do ensino da matemática:

[...] o aluno possa identificar, nos objetos e fenômenos da realidade, a existência e a variação de quantidades; e reconheça a matemática como produto das necessidades humanas para compreender e operar com relações quantitativas por meio das medidas, dos números e operações e das formas geométricas no espaço. (HERRERA et al, 2016, p.212)

Cinco eixos delimitam os conteúdos curriculares na proposta em análise, quais sejam: *espaço e forma* (formas, dimensões geométricas, posição, reflexão, translação, rotação, inclinação e ocupação no espaço); grandezas e medidas (dimensão, massa, capacidade, temperatura e tempo); números (sistema numérico); operações (noções de cálculo); tratamento da informação (noções de estatística). A apropriação dos conceitos matemáticos contemplados nos diferentes eixos colabora de forma decisiva para o desenvolvimento do raciocínio lógico na criança, mas a organização do ensino desses conceitos deve tomar como parâmetro as possibilidades cognitivas de cada período do desenvolvimento da criança, apoiando-se nas capacidades já consolidadas no psiquismo (desenvolvimento efetivo) e, ao mesmo tempo, mobilizando as possibilidades iminentes de desenvolvimento que se apresentam a cada momento/período.

As orientações didáticas indicam a necessidade de organizar tarefas e situações-problema que, incorporando elementos lúdicos, apresentem *relações conceituais gerais* da matemática, a partir das quais as crianças possam se apropriar de *procedimentos gerais de ação* que serão válidos para situações particulares que ela venha a enfrentar. Em suma, o planejamento de ensino deve delinear atividades que requeiram da criança “[...] um processo de análise e ação investigativa por meio do qual ela possa se apropriar de um conceito teórico geral da matemática”, permitindo diferenciar e destacar os aspectos essenciais do conteúdo dos aspectos secundários e desenvolver capacidades de comparação e generalização.

## 2.6 Articulações entre as áreas e o horizonte de formação ético-moral da criança

Concluída a apresentação das áreas estruturantes da proposta curricular em análise, gostaríamos de demarcar o princípio de articulação entre as áreas no planejamento pedagógico. A necessidade de organizar o currículo em torno dos objetos e sistemas conceituais de áreas delimitadas justificou-se como estratégia para que se alcançasse o devido aprofundamento teórico e pedagógico, além de refletir o próprio histórico de trabalho da rede municipal. Isso não significa, porém, que o professor deverá organizar sua prática em torno de uma grade disciplinar rígida, pré-determinada e estanque. Alcançando uma visão global sobre os conteúdos que podem enriquecer a experiência escolar da criança, o próprio professor, como sujeito e autor de sua prática, forjará criativamente articulações entre os conteúdos, estratégias e recursos pedagógicos de cada área, devendo adequar continuamente o planejamento à dinâmica e às necessidades específicas de seu grupo de crianças.

Queremos também reafirmar que o trabalho com as áreas de conhecimento não se confina ao âmbito cognitivo do psiquismo infantil nem à dimensão epistemológica da formação humana, restrita ao *conhecer*. O ensino é concebido como processo que forma o *ser*, isto é, como processo de ordem ontológica. Entende-se que os conteúdos da cultura transfeitos conteúdos escolares atuam como mediação na unidade afetivo-cognitiva do psiquismo, articulando-se, portanto, ao horizonte da formação ético-política do aluno da educação infantil, no tocante à qual se espera garantir a todas as crianças a possibilidade de:

Desenvolver a percepção da diversidade, a consciência da igualdade, o sentimento de pertença à comunidade (escolar e humana), e a sensibilidade solidária ao sofrimento do outro, em particular o sofrimento humano injusto causado pelas relações de dominação, exploração e exclusão, como pilares axiológicos de uma atitude de respeito à dignidade humana e enfrentamento

ativo e coletivo de situações de desigualdade e das diversas formas de violência.  
(PASQUALINI, TSUHAKE, 2016, p.564)

### 3. APONTAMENTOS PRELIMINARES PARA O DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Tendo proporcionado uma visão global da proposta pedagógica elaborada coletivamente para as escolas de educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, concluiremos esse artigo propondo um diálogo preliminar com as diretrizes para a educação infantil da BNCC, tornada normativa oficial na virada de 2017 para 2018. Primeiramente, é preciso reconhecer a positividade de termos a educação infantil contemplada em uma proposta de base curricular de âmbito nacional, o que expressa o reconhecimento duramente conquistado desse segmento de ensino como parte da Educação Básica de natureza escolar, como assevera o próprio documento: “Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.” (BRASIL, 2018, p.34)

Essa positividade se relativiza, contudo, quando nos propomos a uma análise mais global do documento e seus efeitos sobre a prática social e educativa, bem como quando nos dedicamos ao exame das orientações específicas para a educação infantil.

A BNCC tem sido objeto de crítica em diferentes aspectos e dimensões, desde a possível ameaça que uma base comum representaria à diversidade nacional até sua subsunção aos interesses dos *reformadores empresariais da educação*. Nesse contexto, concordamos com Luiz Carlos Freitas quando afirma que a elaboração de uma base nacional comum curricular não é um problema em si: “É a política educacional gerencialista usada na sua elaboração e para a qual se destina, o que se reveste, aqui, de um grave problema” (FREITAS, 2017). A questão central que se coloca, portanto, é a conjuntura ideológico-política e econômica na qual se dá sua elaboração e implementação, seu caráter catalizador de interesses mercadológicos e privatizantes, e o conseqüente contorno conservador de suas posições.

Para a classe exploradora da sociedade, “a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p.288), o que se materializa no/pelo projeto de formação com foco no desenvolvimento de competências. Além disso,

[...] essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos. (p.288)<sup>6</sup>.

No que toca especificamente à educação infantil, é feita a opção pelos *campos de experiência* como estruturantes do currículo. Tal opção precisa ser compreendida em seu significado epistemológico, pedagógico e político.

Como sinalizamos anteriormente, os campos de experiência (ou campos de formação) aparecem como alternativa – para o contexto particular da educação infantil – ao currículo em sua formatação clássica por disciplinas ou áreas de conhecimento. O rechaço à organização do currículo da educação infantil por áreas de conhecimento configura, em nossa avaliação, uma suposta solução para preservar a especificidade da EI que na verdade expressa o ceticismo epistemológico diante da ciência e da possibilidade de conhecimento objetivo sobre a realidade, próprias do pensamento pós-moderno, cujas conseqüências nefastas para a educação já foram claramente evidenciadas por Duarte (2001).

No documento oficial da BNCC (BRASIL, 2018, p.37), a proposta dos campos de experiência é

---

<sup>6</sup> Segundo Santos e Diniz-Pereira (2016, p.287): “Ao consultar a página eletrônica do Movimento pela BNCC, observa-se que se destacam entre os defensores dessa iniciativa fundações e organizações não governamentais mantidas por bancos e por empresas, pessoas ligadas ao sistema de avaliação e associações de gestores em diferentes níveis.”

exposta em três páginas e meia<sup>7</sup>, definindo-os simplesmente como “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.”. Não encontramos, assim, uma abordagem propriamente conceitual, teórico-filosófica e metodológica dessa proposição curricular. Consideramos que o próprio conceito de experiência mereceria uma demorada reflexão, para que não seja tomado em sua acepção de senso comum. Além disso, por se tratar de uma forma de organização curricular com a qual as escolas de educação infantil brasileiras não têm familiaridade, a abordagem feita pelo documento nos parece insuficiente até mesmo para se compreenda qual é, concretamente, a forma de organização do trabalho com as crianças que está sendo preconizada.

São cinco os campos de experiência delineados pela base: *o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Uma análise preliminar daquilo que se “localiza” em cada campo nos permite, com relativa facilidade, estabelecer correlações com conteúdos curriculares vinculados a áreas do conhecimento, como procuramos demonstrar a seguir. No campo *o eu, o outro e o nós*, são mencionadas experiências que se aproximam a duas grandes temáticas contempladas, na proposta curricular de Bauru, no ensino das Ciências da Sociedade: identidade; e grupos sociais e culturais.

O campo *escuta, fala, pensamento, imaginação* diz respeito à relação da criança com a língua materna (a Língua Portuguesa), englobando experiências e aprendizagens relativas a situações comunicativas, vocabulário, elaboração de narrativas, gêneros literários e a cultura escrita (compreensão da escrita como representação da língua).

O campo *corpo, gestos e movimentos* envolve experiências como saltar, escalar, correr, dar cambalhota, equilibrar-se, alongar-se, descobrir potencialidades e limites de seus próprios gestos e movimentos; tais experiências nos parecem plausíveis de associação à ampliação de repertório e relação consciente com as próprias ações corporais, objetivo do ensino dos conteúdos da Cultura Corporal.

No campo *traços, sons, cores e formas* situam-se interações e aprendizagens que aproximam a criança ao universo das Artes, destacando-se experiências com a música, as artes visuais, o teatro, a dança, vinculadas à formação de um senso estético e crítico, articulado à ampliação de repertório e exercício da autoria.

O campo *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, por fim, preconiza experiências pelas quais as crianças relacionam-se com o mundo físico natural (fenômenos atmosféricos, animais, plantas etc.), o mundo social/cultural (relações de parentesco, tradições e costumes, etc.), e bem como conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.).

Não estamos aqui argumentando que as propostas se equivalem ou se identificam, mas simplesmente constatando que o diálogo é possível e que os conteúdos curriculares das áreas de conhecimento não são, em si, problemáticos ou aviltadores da infância: a própria proposta dos campos de experiência não consegue se afastar completamente dessa referência, embora recuse a nomenclatura das disciplinas científicas, suas delimitações de objeto de conhecimento, e seus sistemas conceituais. O que nos parece se perder quando se abandona essa referência é uma compreensão teórica/ conceitual dos fenômenos e conteúdos da cultura com os quais a criança se encontra na escola, borrando as fronteiras entre a experiência escolar e a experiência cotidiana. A nomenclatura dos campos, requerendo por vezes a justaposição de quatro a cinco termos para sua caracterização, pode ser justamente um sintoma da ausência de objeto conceitual, levando a uma fragmentação.

Quando propomos, a partir da referência histórico-crítica, que a experiência escolar da criança seja *pautada* pelo conhecimento científico, artístico e filosófico, não estamos indicando que a escola difunda conteúdos artificiais ou alheios à vivência da criança na sociedade. O conhecimento teórico produzido pelas ciências não se refere a outra coisa senão à própria prática social, pois se articula com ela na medida

---

<sup>7</sup> O capítulo da Base dedicado à educação infantil tem um total de 20 páginas. A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bauru tem, no total, 735 páginas, das quais 401 são ocupadas pela matriz curricular.

em que se debruça sobre os fenômenos e processos da realidade, buscando apreendê-los para além de sua aparência fenomênica, em sua gênese, desenvolvimento, interconexões e devir, registrando em seus sistemas conceituais o acúmulo histórico alcançado por gerações e gerações de seres humanos na lida com os problemas da vida social e da condição humana.

Um dos caminhos para o diálogo crítico e propositivo com a perspectiva dos campos de experiência é justamente a compreensão de que toda experiência humana tem conteúdo. Cabe a uma proposta curricular para a educação infantil posicionar-se em relação à fonte, à natureza e à qualidade do conteúdo das experiências que desejamos proporcionar a nossos pequenos.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Arte Literária. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.539-561. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do currículo*, v.4, n.2, pp.125-137, set 2011 a mar 2012.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (orgs). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. pp.185-198. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/ CEB n.5/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 18 de dez 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- CORRÊA, M. C. A.; DANGIÓ, M. C. S.; PEREIRA, A. C. S.; VALLINO, C. A.; FERNANDES, C. M.; CAMPOS, M. B.; ARANDA, N.; FELIPE, S. R. R.; GARDIOLO. Língua Portuguesa. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.177-206. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.
- FREITAS, L. C. *BNCC: uma base para o gerencialismo-populista*. *Avaliação Educacional: Blog do Freitas*, 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- HERRERA, I. L.; CAMPOS, A. E. L.; FREITAS, M. A. F.; SANTOS, S. M. P.; PEREIRA, T. L. G. Matemática. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.207-249. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.165-175. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- NEVES, J. C. T. Ciência. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.251-263. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- NEVES, J. C. T.; YACOVENCO, M. A. S.; PAULA, A. P. T.; SANTOS, F. S. S.; NÓBREGA, M. B.; ZUQUIERI, R. C. B.; REIS, S. S. F.; LEUTWILLER, V. A. M.; PADOVINI, B. R. S.; AGUDO, M. M.; TEIXEIRA, L. A. Ciências da Natureza. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.265-332. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- PASQUALINI, J. C. Proposta pedagógica do sistema municipal de ensino de Bauru (SP) para a educação infantil: uma experiência de extensão universitária. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Extensão*

Universitária. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: < [http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf) >. Acesso em: 30 abr. 2018.

PASQUALINI, J. C. Construção e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. In: PASQUALINI, J. C., TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

RODRIGUES, S. M. P.; BERTIZOLI, J. V. F.; PEREZ, F. R. P.; ANDRÉ, L. A.; ROSSETO, M. A. V.; SOUZA, R. A. D.; BIONDO, G. J. Artes Visuais. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.459-503. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cad. Cedes*, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016.

SANTOS, R. R. S.; MODOLO, A. K. B. C.; SANTOS, C. A. S.; SANTOS, S. F. G.; ROSSI, F.; NASCIMENTO, C. P. Cultura Corporal. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.399-441. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

TSUHAKO, Y. N.; SERRANO, C. A. D.; SAVI, D. M.; PURINI, G. L.; ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L.; NASCIMENTO, L. S. B. Música. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.505-538. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

YACOVENCO, M. A. S.; PAULA, A. P. T.; PADOVINI, B. R. S.; NÓBREGA, M. B.; ZUQUIERI, R. C. B.; REIS, S. S. F.; LEUTWILLER, V. A. M.; MARTINS, F. R.; TEIXEIRA, L. A.; OLIVEIRA, T. T.; PASQUALINI, J. C. Ciências da Sociedade. In: PASQUALINI; TSUHAKO. (orgs.) *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. p.333-398. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

Recebido em: 04/05/2018

Aceito em: 19/07/2018

Publicado em: 31/08/2018