

DOCUMENTOS OFICIAIS DE POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E PORTUGUESA: APROXIMAÇÕES BNCC E OCEPE

OFFICIAL DOCUMENTS OF BRAZILIAN AND PORTUGUESE EDUCATIONAL POLICY: BNCC AND OCEPE APPROACHES

Cristiane dos Santos FARIAS¹
Cassiana MAGALHÃES²

Resumo: Considerando a BNCC (BRASIL, 2017) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (PORTUGAL, 2016), documentos de referência das Políticas Públicas para a Educação Infantil de seus países, este artigo tem como objetivo apresentar um paralelo entre eles com vistas a discutir os documentos oficiais dos dois países e ainda, analisar trechos buscando possíveis aproximações. Os dados foram organizados por meio do projeto de pesquisa intitulado: “Os impactos dos documentos oficiais para a organização do currículo na educação infantil no Brasil e em Portugal”. A pesquisa de abordagem qualitativa consistiu na análise dos documentos oficiais, partindo da busca por descritores, subdivididos em três categorias de análise, a saber: (1) Enquadramento Geral e Educação Infantil; (2) Áreas de Conteúdo e Campos de experiência; (3) Continuidade Educativa e Transições e A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os dados revelaram aproximações entre os dois documentos, especialmente no sentido de subsidiar a elaboração de currículos voltados para a educação infantil. E ainda, tais orientações são condição, porém não suficientes; faz-se necessário estudo, interlocução com cada realidade e, articulação com uma teoria, capaz de compreender o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Política Educacional para Educação Infantil. BNCC. OCEPE.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um paralelo entre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (PORTUGAL, 2016). Confronta os documentos oficiais dos dois países, discute e analisa trechos, buscando possíveis aproximações. Estes documentos são referências de Políticas Educacionais para a Educação Infantil de seus países, objeto de investigação no projeto de pesquisa intitulado *Os impactos dos documentos oficiais para a organização do currículo na educação infantil no Brasil e em Portugal*, cadastrado na PROPPG da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2018); professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Londrina e colaboradora nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: crispajopa@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-6720-5033>.

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Évora, Portugal (2017); professora Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: cassiana@uel.br.  <https://orcid.org/0000-0002-6609-691X>.

e ainda, vincula-se aos estudos do grupo de pesquisa *Travessias Luso-Brasileiro na Educação da Infância* cadastrado no CNPq. Inicialmente buscou-se conhecer e analisar os documentos oficiais dos dois países para então, em outras pesquisas, indagar os impactos da sua implementação.

Buscou averiguar fundamentos teóricos na seleção de descritores inseridos na tabela do paralelo dos dois documentos. Em sua análise, o foco não é comparar, e sim, olhar as especificidades destes países que passaram por recentes alterações/construções de documentos norteadores da Política Educacional para a educação da infância. No Brasil, a implantação da BNCC ocorreu em dezembro de 2017 (voltado para a Educação Infantil de 0 a 5 anos) e em Portugal, a OCEPE em 2016 (voltado para a Jardim de Infância de 3 anos até a entrada no Ensino Fundamental). Para efeito de delimitação, este trabalho centra-se na Educação Infantil de 0 a 5 anos.

A elaboração da OCEPE foi democrática, quando de ampla participação popular, constituída de três versões, sendo que a primeira recolheu opiniões e sugestões de grupo de educadores e investigadores; a segunda elaboração contou com consulta pública, análises, opiniões e integrações; a terceira versão foi promulgada em 19/06/2016. O processo de construção da BNCC também se processou em três versões: em 2015 a primeira encaminhou-se para a consulta pública; na segunda versão a CONSED³ e a UNDIME⁴ levam o texto para todo o país que em 2017 foi finalmente homologado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PERCALÇOS DA CONSTRUÇÃO DA BNCC

A BNCC (BRASIL, 2017) determina os conhecimentos essenciais para os alunos da Educação Básica de todo o território nacional, compreendida em: Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio. Por força de lei, tem caráter mandatário, trata-se de uma política de Estado e não de governo; ou seja, não se extingue com o fim de um governo. É a primeira vez que no Brasil configura esse documento, que define os mesmos direitos de aprendizagem para todo o território brasileiro.

Antes de sua criação, um longo trajeto político educacional foi se constituindo para a homologação final da BNCC, para são eles: A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) ; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Vale destacar que somente com a alteração da LDBEN, art. 23 (BRASIL, 2013) a Educação Infantil foi mencionada e inserida na Base.

³ Conselho Nacional de Secretários de Educação.

⁴ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

O documento contém 472 páginas (da Educação Infantil ao Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Finais), sendo: As etapas da Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais – do 1º ano ao 5º ano; Ensino Fundamental Anos Finais – do 6º ao 9º ano. O Ensino Médio ficou com documento a parte, promulgado em 2018 (BRASIL, 2018). Para a Educação Infantil ficaram reservadas vinte e duas páginas. Apesar dos avanços na legislação brasileira para a Educação Infantil, o número de páginas chama a atenção frente às demais dedicadas ao Ensino Fundamental (450 páginas) e Ensino Médio (567 páginas). A composição do documento aponta para os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campo de Experiência, que devem estar permeados pelas “Competências Gerais” de toda a Educação Básica.

O anseio por um documento norteador da elaboração dos currículos no Brasil é reconhecido de longa data, na Constituição Nacional de 1988 que sinalizava:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988).

A LDB na mesma direção aponta no art. 26 (BRASIL, 1996):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A defesa da construção da BNCC foi explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica,

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei [...] (BRASIL, 2013, p.31).

No Plano Nacional de Educação (2014/2024) houve a previsão de criação da BNCC: Meta 2 - “implica considerar a organização federativa e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino”; Meta 3- menciona o art. 211 da CF no inciso 4 que trata do tema, e ainda e na Meta 7 - ao reafirmar a necessidade dos entes federados articularem-se por meio do regime de colaboração e do “sistema nacional

de educação para garantir o alcance do nível suficiente de aprendizado, em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudo a cada ano e período, nas médias nacionais previstas para o IDEB” (BRASIL, 2014, p.32).

As discussões foram amplamente realizadas no ano de 2015, envolvendo contribuintes de todos os segmentos da educação de todo o território nacional, de posse da primeira versão (preliminar), encaminhada para comissões compostas por especialistas de todas as áreas do conhecimento. Nesta fase ainda não se delineavam os objetivos de aprendizagem de forma clara, já que propunha um único documento para ambas as fases da creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

Em maio de 2016 foi constituída a segunda versão, novamente disponibilizada para a população contribuir, com acesso *on-line*. Foram organizados vinte e sete seminários em cada um dos Estados e Distrito Federal, com objetivo de ouvir críticas e posicionamentos, gerando novo volume de informações analisadas e discutidas pelas comissões. Nesta versão, já consta uma operacionalização da proposta ao possibilitar autonomia para a Educação Infantil, pois não direciona orientações específicas para as faixas etárias; porém já apresenta uma divisão quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nos três grupos etários que se configuram na versão final.

A homologação ocorre na 3ª versão em dezembro de 2017. Esta foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, após audiências públicas nas cinco regiões brasileiras, em seguida submetido à apreciação de especialistas, e finalmente oficializou-se o documento. Houve um retrocesso devido a retirada dos especialistas que participaram da primeira e segunda versão e ainda: “não houve espaços de participação para a sociedade civil [...] observamos o avanço de representações de organizações da sociedade civil, sobretudo, fundações empresariais” (COUTINHO; MORO: 2017, p. 355).

O documento considera a criança como sujeito de direitos, explicitados nos seis direitos de aprendizagens: Conviver, Brincar, Explorar, Participar, Comunicar-se e Conhecer-se. O Documento não aponta conteúdos a serem ensinados, e sim o que deve ser garantido enquanto direito, articulado ao que prescreve a DCNEI (BRASIL, 2010) nos eixos estruturantes *Interações e Brincadeiras*. Compactuamos da análise da autora quanto ao formato da 3ª versão:

[...] apresenta uma redução nas concepções de linguagens e de ensino-aprendizagem na educação infantil, contrariando totalmente as diretrizes curriculares desta etapa de ensino. Dividir a educação da primeira infância de zero a um ano e seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso à década de 60, quando a psicologia comportamentalista dividia o desenvolvimento da criança em “estágios” de desenvolvimento (ARELARO, 2017, p.215).

Desta forma, o que foi levantado na Constituição Federal de 1988, concretizou-se documentalmente vinte e nove anos depois, ressalta-se a preocupação de que venha

a ser “considerada uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no ensino fundamental” (ARELARO, 2017, p.216).

Na ordem cronológica, nos anos de 2018 e 2019 a BNCC prevê o objetivo de tornar-se conhecida e realizar adequações curriculares a nível estadual, municipal e da própria instituição pelo Projeto Político Pedagógico, para contemplar particularidades regionais e culturais, para então em 2020 efetivar-se na prática cotidiana das escolas.

O documento estabelece os conteúdos fundantes do currículo nos Campos de Experiências; no entanto, é válido enfatizar que a BNCC não é currículo, e sim o que deve ser garantido nele, com base comum de equidade para todo o território brasileiro nas grandes áreas do conhecimento científico, o qual deve ser complementado de modo a atender a diversidade regional do país.

2.2 CONTEXTO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DE PORTUGAL: OCEPE

O documento OCEPE corresponde a uma revisão e atualização daquele publicado em 1997 pelo Ministério da Educação de Portugal. Devido a materialidade histórica dos textos essa revisão era fundamental após quase vinte anos desde a publicação da última orientação curricular.

A elaboração ficou a encargo de Isabel Lopes da Silva (coordenadora), Liliana Marques e Lourdes Mata. O texto foi todo reformulado com a preocupação de se tornar útil aos educadores, servir de apoio a construção do currículo e incorporar novos conhecimentos. Trouxe também em seu bojo, outros documentos importantes para a Educação da Infância desse país. A divulgação foi amplamente realizada, inclusive por meio de recursos informatizados *on-line*, os quais podem ser baixados em PDF.

A OCEPE contém 112 páginas exclusivas para a Educação Infantil, enfatiza bem as temáticas que devem compor o currículo. O documento foi dividido em três capítulos: o primeiro retrata o Enquadramento Geral, o segundo capítulo as Áreas do Conteúdo e o terceiro a Continuidade Educativa e Transições.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) rege o Sistema Educacional desde 1986, sendo alterada em relação a Educação Básica em 2015, quando torna a idade escolar e a universalização da educação pré-escolar de 5 para 4 anos (Conselho Nacional de Educação, Lei 65/2015).

Os Infantários, Creches, Berçários em Portugal (0 a 3 anos) são ofertados de três formas: Público; Particulares/Privadas e Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), geralmente coordenadas por instituições religiosas, fundações e Santas Casas de Misericórdia. As instituições públicas não oferecem vagas significativas, a maioria das crianças são atendidas pelas IPSS, que é uma modalidade de parceria

público/privado (PPP) com participação financeira da família. Conforme Conselho Nacional de Educação,

A primeira é entendida como mero instrumento de proteção social, a segunda como uma formação orientada para a escolaridade. Uma é tutelada pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social, a outra pelo Ministério da Educação. A primeira é concretizada maioritariamente por instituições particulares de solidariedade social, a segunda por uma rede de instituições públicas e privadas cujos estabelecimentos se encontram associados a escolas do 1.º ciclo (PORTUGAL, 2016, p.28).

A organização do Sistema Educativo de Portugal compreende: Creche (0 a 2 anos); Educação Pré-Escolar ou Jardim de Infância (3 a 5 anos) e Ensino Básica (6 a 14 anos). A obrigatoriedade ocorre a partir dos quatro anos, pois é nessa idade que inicia a Educação Básica em Portugal, diferentemente do Brasil, que tem na Educação Infantil, desde o nascimento, como Educação Básica. Ambos os países têm os 4 anos como matrícula obrigatória.

2.3 PARALELO DOS DOCUMENTOS: OCEPE E BNCC

Esta etapa da pesquisa consiste no enquadramento de descritores de grande importância para a constituição do texto. As perspectivas de ambas pretendem ser uma orientação de apoio para a elaboração dos currículos, no sentido de fornecer indicadores para fundamentar as práticas pedagógicas.

Para a organização da análise foi utilizado termos de busca conforme apresentados nos próprios documentos. No entanto, é importante destacar que, quando notifica “não consta”, significa que o documento daquele país não discutiu com os termos utilizados durante a busca.

Quadro 1- Eixo 1: Enquadramento geral (OCEPE) e A Educação Infantil no contexto da Educação Básica (BNCC)

OCEPE (PORTUGAL, 2016)	BNCC (BRASIL, 2017)
Enquadramento Geral	Competências Gerais da educação Básica A Educação Infantil na BNCC
OCEPE: “são referências para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.13).	BNCC: “tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na educação básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o país, adequados aos diferentes contextos” (p.31).
Sistema educativo: “a partir dos 3 anos” (p.5).	Sistema educativo: “0 a 5 anos” (p.33).
Jardim de Infância/Pré-escolar: “de 3-6 anos”.	Pré-escolar: “4-5 anos”.

Creche: “de 0-2 anos”.	Creche: “0-3 anos”.
Nomenclatura: “Educador”.	Nomenclatura: “Educador/Professor”.
Competência: “são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando” (p.4).	Competência: “O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (p.13).
Cuidar e educar: “indissociáveis” (p.24).	Cuidar e educar: “indissociáveis” (p.34).
“Desenvolvimento e aprendizagem” de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes (p.5).	“Aprendizagem e desenvolvimento” direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (p.37).
Intencionalidade Educativa: “caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação” (p.5).	Intencionalidade Educativa: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (p.39).
Concepção de Criança: “sujeito e agente do processo educativo” (p.9).	Concepção de Criança: “sujeito histórico e de direito” (p.37).
Diversidade: “um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (p.10).	Diversidade: “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (p.37).
Interações: “interações com pessoas, com objetos e representações, que apoiam o desenvolvimento de todas as suas potencialidades intelectuais, físicas, emocionais e criativas” (p.105).	Interações: é um dos dois eixos estruturantes dos objetivos de aprendizagem “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” (p.37).

<p>Inclusão: “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p.10).</p>	<p>Inclusão: “Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (p.16).</p>
<p>Projetos de aprendizagem: “Têm como ponto de partida uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças que, com o apoio do/a educador/a preveem o que vão fazer e como, realizam os processos e ações previstas, sintetizam o que aprenderam e comunicam a outras essas aprendizagens. São meios privilegiados de participação das crianças no planejamento e na avaliação e de articulação de conteúdos” (p.107).</p>	<p>Projeto educativos: “Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios” (p.17).</p>
<p>O educador deve: “observar, registrar e documentar para planejar e avaliar” (p.13).</p>	<p>O educador deve: “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (p.39).</p>
<p>Objetivo da Avaliação: “através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planejamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (p.13).</p>	<p>Objetivo da Avaliação: “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (p.17).</p>
<p>Definição de avaliação: “a avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação <i>para</i> a aprendizagem e não <i>da</i> aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (p.15;16).</p>	<p>Menção sobre avaliação: “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (p.17).</p>
<p>Documentar: “Para observar, registrar e documentar o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas (p.14).</p>	<p>Documentar: Não consta com essa definição.</p>

<p>Planear: “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.15).</p>	<p>Planejar: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (p.39).</p>
<p>Participação dos pais/famílias: “Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Este é o sentido da constituição de associações de pais e da sua participação no projeto educativo, enquanto forma global como o estabelecimento educativo se organiza para dar uma melhor resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais/famílias e às características da comunidade” (p.28;29).</p>	<p>Participação dos pais/famílias: “as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação” (p.36).</p>
<p>Organização do ambiente educativo: “organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspectiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.21).</p>	<p>Organização do ambiente educativo: Não consta com essa definição.</p>
<p>Organização do grupo: “Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (p.24).</p>	<p>Organização do grupo: Não consta com essa definição.</p>
<p>Rotina: “sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (p.27).</p>	<p>Rotina: Não consta com essa definição.</p>

<p>Direitos de aprendizagem: Consta como Aprendizagens a promover (p.34).</p>	<p>Direitos de aprendizagem: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar (p.37).</p>
<p>Conviver: área de formação pessoal e social “A área de Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (p.33).</p>	<p>Conviver: “com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (p.38).</p>
<p>Brincar: “é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de prender” (p.10).</p>	<p>Brincar: “caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (p.37).</p>
<p>Participar: “Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (p.34).</p>	<p>Participar: “ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planeamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando” (p.38).</p>
<p>Explorar: “É esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo. Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (p.31).</p>	<p>Explorar: “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (p.38).</p>
<p>Expressar: Pelo explorar e compreender a criança passa aos poucos passa a participar no desenvolvimento do projeto de aprendizagens cada vez mais complexos (p.31).</p>	<p>Expressar: “como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (p.38).</p>
<p>Conhecer-se: “Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros” (p.34).</p>	<p>Conhecer-se: para “construir sua identidade pessoal, social e cultural (p.38).</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras tendo como fonte os documentos da BNCC e OCEPE

2.3.1 ANÁLISE DO QUADRO 01

Os descritores contidos na primeira parte de ambos os documentos encontram proximidade quanto a vários conceitos na análise que ocorreu de forma processual

na ordem de como aparecem nos documentos. O processo de aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente ligadas às experiências que a criança possui, seja em situações e condições sociais, familiares, culturais. A aprendizagem pode ser potencializada pelo ato de ensinar, como preconiza Vygotsky (2010) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual, a distância entre o que a criança sabe e o que ela está por aprender é o canal de mediação propício para a atuação do professor.

O objetivo dos documentos volta-se para o currículo de modo equitativo, adaptando a realidade nos diferentes contextos culturais e geográficos. O funcionamento do sistema educativo dos países em questão distinguem-se: em Portugal inicia aos 3 anos, no Brasil nos primeiros meses de vida. Dado a nomenclatura/idade da Educação Infantil, em Portugal a Creche é de 0 a 2 anos e o Jardim de Infância/Pré-Escola de 3 a 6 anos e no Brasil, a Creche compreende de 0 a 3 anos e a Pré-escola de 4 e 5 anos. Em ambos os países a obrigatoriedade ocorre aos 4 anos de idade. Em relação ao profissional, em Portugal o documento aponta o termo educador, no Brasil - professor e educador. No Brasil, não há direitos trabalhistas contidos para o termo educador, o que também pode justificar o emprego do termo professor. Ambos os documentos compreendem o cuidar e o educar como indissociáveis; português descreve a ordem “desenvolvimento e aprendizagem” e o brasileiro “aprendizagem e desenvolvimento”, isso denota em ambos o reconhecimento da necessidade do biológico e do social para a aprendizagem da criança. Ao tratar da intencionalidade educativa, ambos trazem os verbos refletir, planejar e organizar; o diferencial está no verbo avaliar, pois na OCEPE é bastante mencionado e caracterizado como sendo de diferentes tipos de documentação, o que será novamente tratado quando da busca dos termos “documentar” e “planejar”, ou “planear”.

Neles, Portugal se destaca ao trazer uma preocupação com a documentação no processo educativo e se ocupar da conotação de forma cuidadosa. Todavia na busca por “avaliação”, ambos apontam para a avaliação formativa; esta deve promover o desempenho da criança e não diagnosticar, classificar simplesmente; portanto deve-se pensar em estratégias para promover o seu desenvolvimento. Na OCEPE, é enfatizado o diálogo permanente entre a escola e a família sobre o progresso das crianças, “para decidir melhor o seu processo de aprendizagem (PORTUGAL: 2016, p. 13) na BNCC não fica claro a colocação sobre a relação família e escola: “tomando tais registros para referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL: 2017, p. 17).

A preocupação recai sobre o perigo da antecipação dos conteúdos próprios do ensino fundamental, assentada na mesma ideia de desenvolvimento de competências e habilidades, tratando a criança da Educação Infantil como alunos aos quais se impõe a necessidade de desempenho.

Quanto à interação e à inclusão, os dois documentos orientam que as diferenças das crianças sejam tratadas com práticas respeitadas às diferenças. Na relação família/escola, a OCEPE declara que os pais, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir com as

propostas voltadas para as necessidades das crianças e da comunidade na qual estão inseridos, sendo a escola responsável pela articulação e comunicação. Para a BNCC a escola deve atuar de maneira complementar à família, ampliando as experiências que as crianças trazem de seu meio familiar.

No descritor “organização”, apenas a OCEPE faz a orientação quanto ao espaço, e quanto a “rotina” (que quando intencionalmente planejada, facilita as vivências e permite flexibilidade para modificar o cotidiano). A “organização grupal” aparece numa perspectiva sistêmica e ecológica, com uma visão da criança influenciada pelo meio em que vive; as relações com pessoas de diferentes idades, experimentadas por ela, formam a base do processo educativo,

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Verificamos na BNCC (2017) os Direitos de aprendizagem: “Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se” (p. 37). Esses são mencionados na OCEPE com termos diferentes e indicados como aprendizagens a promover, como veremos no próximo item.

2.4 OCEPE: AS APRENDIZAGENS A PROMOVER E BNCC: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Apresentamos as áreas de conteúdo (OCEPE) e Campos de experiências (BNCC), com suas respectivas abordagens: na OCEPE as Aprendizagens a serem promovidas junto a crianças de 3 a 5 anos dividem-se em três áreas de conteúdo de amplo alcance de abordagem, as quais oferecem múltiplas formas de pensar o currículo. São nomeadas: - Área de Formação Pessoal e Social; - Área de Expressão e Comunicação; - Área do Conhecimento do Mundo.

Por sua vez, na BNCC, nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, encontramos a divisão em três grupos de faixa etária: Bebês (zero a 1 ano e seis meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Cada faixa etária tem seu próprio objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que os Campos de Experiências estão organizados em cinco grupos de organização do currículo: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 3) Corpo, gestos e movimentos; 4) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; 5) Traços, sons, cores e formas.

Os quadros foram colocados separados (quadro 2 e quadro 3) para melhor visualizar os documentos; optamos por enfatizar o texto introdutório de cada campo que remete aos objetivos:

Quadro 2 Extração das Áreas de Conteúdo (OCEPE)

PORTUGAL / OCEPE (2016)
ÁREAS DE CONTEÚDO
<p>“As áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente.[...] Esta perspectiva de continuidade entre brincar e aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (p.31).</p>
Área de Formação Pessoal e Social
<p>“A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (p.33).</p> <p>“Nessas aprendizagens interligadas consideram-se quatro componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e da autoestima; • Independência e autonomia; • Consciência de si como aprendiz; • Convivência democrática e cidadania” (p.34).
Aprendizagens a promover: Área de Formação Pessoal e Social
<p>Conhecer e valorizar a si próprio, sua identidade cultural e social e gradativamente tomar iniciativa na participação de decisões que lhe diz respeito na construção da autonomia, na atitude crítica e na preservação do património cultural e natural.</p>
Área de Expressão e Comunicação
<p>Fazem parte desta área:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Física; • Domínio da Educação Artística: • Subdomínio das Artes Visuais • Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro • Subdomínio da Música • Subdomínio da Dança; • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; • Domínio da Matemática.
Aprendizagens a promover: Área de Expressão e Comunicação
<p>-Domínio da Educação Física: Cooperar em situações de jogos, aprender regras e dominar movimentos de deslocamento e equilíbrio, bem como controlar movimentos de perícia e manipulação.</p> <p>-Domínio da Educação Artística:</p> <p>-Subdomínio das Artes Visuais: Desenvolver diferentes meios de apreciação e feitura da arte plástica, bem como reconhecer e mobilizar elementos de comunicação visual ao inferir e observar várias modalidades expressivas.</p> <p>-Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro: Utilizar objetos e a imaginação para criar vivências reproduzidas e inventadas com personagens e situações do cotidiano e apreciar peças de teatro sendo capaz de posicionar-se sobre a mesma.</p> <p>-Subdomínio da Música: Interpretar, descrever sons, tendo intencionalidade, improvisação na criação e valorizar a música como fator cultural.</p> <p>-Subdomínio da Dança: Expressar pela dança, sentimentos e emoções em diferentes situações; desenvolver ritmo corporal com o espaço e com os outros e apreciar a dança.</p> <p>-Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Abrange componentes diversos de aprendizagens: Comunicação oral; consciência linguística; funcionalidade da escrita com contexto; identificação da convenção escrita e o prazer e motivação para ler e escrever.</p> <p>-Domínio da Matemática: Os componentes presentes nas aprendizagens a promover são: organização e tratamento de dados; geometria e medidas, interesse e curiosidade (p.84).</p>

Área do Conhecimento do Mundo
Parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem. “A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porque” (p.85). Organiza-se em três grandes componentes: a) Introdução à Metodologia Científica; b) Abordagem às Ciências; c) Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.
Aprendizagens a promover: Área do Conhecimento do Mundo
<p>a) Introdução à Metodologia Científica: “Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las” (p.95).</p> <p>b) Abordagem às Ciências: “Na abordagem às ciências podem explorar-se saberes relacionados, tanto com a construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural. Embora existam articulações entre estes saberes, eles serão em seguida apresentados separadamente, de modo a facilitar a sua contextualização” (p.88).</p> <p>c) Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias: “Sabendo que as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles. A educação para os <i>media</i> acompanha a utilização dos meios tecnológicos e informáticos como ferramentas de aprendizagem, havendo assim uma articulação com outras áreas de conteúdo” (p.93).</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras tendo como fonte o documento da OCEPE.

Quadro 3 - Os Campos de experiências e os objetivos de aprendizagem da BNCC

BNCC (BRASIL, 2017)
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
“Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de aprendizagem [...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campo de experiência, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (p.40).
Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós
“É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (p.40).
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: O eu, o outro e o nós
Que a criança possa estar em “contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (p.38).
Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação
Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (p.40).

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Escuta, fala, pensamento e imaginação
Os objetivos deste Campo de Experiência devem propiciar a criança o “contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc.” bem como a “familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros”, onde possam ouvir e falar, levantar hipóteses , no estímulo da imaginação e na ampliação de seu conhecimento de mundo (p.42).
Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos
“Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (p.41).
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Corpo, gestos e movimentos
As experiências que envolvem o corpo devem propiciar relações por meio de brincadeiras que envolvam a “música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta”. Reconhecer potencialidades e limites para ter consciência do que é seguro o não para sua integridade física, e alcançar movimentos como (sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.), “orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (p.41).
Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
“As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e Socioculturais” (p.42). Estes espaços micro e macro precisam ser percebidos geograficamente e no interim do tempo, do calendário, e ainda o mundo físico em toda sua amplitude revela sua transformação e possibilidade de manipulação.
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
“A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (p.43).
Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas
“Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (p.41).
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Traços, sons, cores e formas
Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras E ainda “Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (p.41).

Fonte: Elaborado pelas autoras tendo como fonte o documento da BNCC.

2.4.1 ANÁLISE DOS QUADROS 2 E 3

As áreas do conteúdo, conhecidas em ambos os documentos como “línguas”, são os meios para conhecer e representar o mundo, o desafio de perpassar pelas áreas do conhecimento. Na BNCC foram sintetizados nos Campos de Conhecimento no quadro 3, sendo que na OCEPE os termos foram discutidos no quadro 2. No texto português as Áreas de Conteúdo estruturam a base ao elencar três grandes áreas: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo. Por certo, a diferenciação da experiência e do conteúdo precisam ficar bem claros para que as antecipações dos conteúdos conceituais não ocorram na EI, pois as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social” (PORTUGAL, 2016, p.8).

As concepções curriculares são marcadas pelo período histórico, os conteúdos abordados neste tópico dos documentos indicam a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, as orientações curriculares de ambos os países, presam pelo brincar como o meio adequado para promover a aprendizagem e o desenvolvimento ao proporcionar o conhecimento acumulado historicamente para as crianças. As diversas ciências da humanidade, enfim, as ciências são trabalhadas respeitando a diversidade das crianças e respeitando os princípios éticos, estéticos e políticos.

É possível compreender, na análise destes quadros 2 e 3, uma intenção clara no apoio ao professor, sendo que na OCEPE (quadro 2) percebemos uma riqueza de detalhes sobre diversas áreas do conhecimento, de modo a facilitar a utilização do documento para a ação educativa, dado a maneira como foi organizado e cuidadosamente elaborado.

Por sua vez, no quadro da BNCC (quadro 3), percebe-se a organização mais flexível, tirando o foco do conteúdo e das atividades para enfatizar as experiências a serem promovidas, tornando necessário uma adequação por parte dos Estados e Municípios na estruturação de referencial próprio a fim de adequar a suas realidades locais, já que o Brasil é colossal e possui multiculturalismo em sua ampla geografia territorial. O brincar é o destaque de ambos os documentos, como a metodologia adequada que respeita os direitos da criança e promove a aprendizagem.

A intencionalidade educativa deve implementar essa ação de modo qualitativo, sendo que o planejamento, os registros avaliativos, são partes essenciais no processo do trabalho docente. A avaliação é mais trabalhada na OCEPE, concebida em um contexto de organização do espaço, organização de grupo, organização de tempo, mediados pelas relações entre os diferentes agentes educativos, sejam elas familiares, escolares e comunitárias.

Ambos os documentos instigam a pensar o espaço expandido, para além das salas de aula, para que as crianças explorem os ambientes de experiências educativas em contato com a natureza e com materiais alternativos de exploração.

A documentação da Educação Infantil, segundo a BNCC, fica a encargo dos municípios. A base não aponta os meios de fazê-lo; já o texto português enfatiza um processo a ser construído a partir da documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planejamento e a avaliação. A palavra avaliação aparece 88 vezes no documento português, tamanha importância recebe - no sentido de avaliação formativa, tal qual subentende o documento brasileiro que faz poucas menções explícitas.

Ambos os documentos exaltam o protagonismo das crianças, o potencial para aprender a partir das interações e brincadeiras à luz das teorias contemporâneas da educação infantil. O texto da BNCC, de maneira sucinta, dá indícios de questões fundamentais para a estruturação do currículo, por meio dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem que se estruturaram pelas DCNEIs (BRASIL, 2010); no entanto é necessário que as particularidades regionais/culturais sejam contempladas com a mesma importância de teor.

2.5 CONTINUIDADE EDUCATIVA E TRANSIÇÕES (OCEPE) E A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (BNCC)

Nesta última parte dos documentos, são registrados o que se espera da aprendizagem e desenvolvimento da criança para uma transição tranquila para o Ensino Fundamental, bem como as condições adequadas de transição, ao enfatizar estratégias de continuidade do processo educativo, minimizando os impactos a fim de que não se configure enquanto ruptura dos campos de experiências da EI com as áreas do conhecimento do EF (BRASIL, 2017) e da educação Pré-escolar para o 1º ciclo (PORTUGAL, 2016).

Ao mesmo tempo, que a transição se configure em “uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (PORTUGAL, 2016, p. 97).

Considerando a criança curiosa que se pode educar na Educação Infantil experiência, o sujeito ativo - agente do pensamento teórico da atividade de estudo no ensino fundamental – é a mesma criança da educação infantil cada vez com mais espaço para crescer e conhecer (MELLO; SILVA, 2016, p.78).

Para apresentar esta etapa, optamos por elencar as estratégias indicadas nos documentos, que ressaltam as ações necessárias para a transição da EI para o EF.

Quadro 4 – Estratégias de Transições (OCEPE)

PORTUGAL OCEPE (2016)
Continuidade Educativa e Transições
Acolhimento e animação, apoio às famílias (p.97).
Planeamento, cuidado, adaptação as necessidades e características das crianças (p.98).
A participação dos pais/famílias (p.98).
Contacto com outros educadores que intervieram na educação das crianças (p.99).
Planeamento do acolhimento ao nível do estabelecimento e da equipa educativa de Sala (p.99).
Articulação entre docentes (p.100).
Envolvimento das crianças (p.102).
Facilitar a transição ao nível organizacional (p.102).

Fonte: As autoras, com base na OCEPE (SILVA, et al. 2016).

Quadro 5 – Estratégias de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (BNCC)

BRASIL BNCC (2017)
Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
“Acolhimento e adaptação” (p.53).
“As informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental” (p.54).
“Continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo” (p.53).
Averiguar a síntese das aprendizagens esperadas de cada campo de experiências (p.54 e 55).

Fonte: As autoras, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

2.5.1 ANÁLISE DO EIXO 3: COMPASSOS E DESCOMPASSOS DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL/1º CICLO

Na educação infantil são criadas as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade de estudo prevista para o ensino fundamental. Como refere Zabalza (2004, p. 9), “a ideia de continuidade está subjacente a de união, coerência e complementaridade.” Por isso, o cuidado com os cortes bruscos e rupturas no processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental.

Os documentos partem do princípio de que a continuidade deve ser realizada rompendo com a fragmentação, ao levar as etapas a dialogar para acolher a criança, valendo-se dos documentos avaliativos da EI, a fim de que o ponto de partida seja o

que a criança já se apropriou, sem nunca servir de condição ou pré-requisito para o ingresso no EF (BRASIL, 2017).

Enfatizam também os direitos e os objetivos da EI, nas quais as estratégias permitem uma reflexão de como fazê-lo de modo a promover um salto qualitativo na aprendizagem das crianças.

No documento de Portugal, a transição é percebida como continuidade, valoriza a parceria entre todos os envolvidos e enfatiza a importância da família neste processo como parceira efetiva para a transição, pressupõe que todas as situações vividas pela criança operam de modo articulado, daí a ligação entre o contexto pré-escolar, familiar e a escola do 1º Ciclo, diminuindo os impactos da transição. A relação família/escola também é destacada no documento brasileiro enfatizando principalmente a questão do acolhimento as experiências familiares para contribuir com as aprendizagens das crianças.

Por certo, as transições não precisam ser negativas, mas observa-se no Brasil uma descontinuidade latente da EI para o EF; é como se a criança dormisse uma e acordasse outra, tal como a escola faz tanto no discurso: “acabou a brincadeira, agora é sério!” Quanto na organização do espaço, quando as crianças saem das rodas de conversa e entram nas enfileiradas carteiras do EF e ainda na organização do tempo, com aulas programadas e trocas de professores constantes, e ainda o senão mais grave, é a forma do ensino, em que a ludicidade praticamente desaparece, dando lugar aos cadernos e as crianças sentadas por longo período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC (BRASIL, 2017) e as OCEPE (PORTUGAL, 2016) foram reverberadas neste trabalho por meio de análise e reflexão dos documentos, desde os passos de sua construção até sua publicação. No resultado da análise do quadro 1 do Enquadramento geral (OCEPE) e a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concluímos que ambos os documentos trazem conceitos importantes para a garantia dos direitos da criança e possuem proximidade quanto ao entendimento desses conceitos.

Em relação ao quadro 2 Extração das Áreas de Conteúdo (OCEPE) e quadro 3 Os Campos de experiências e os objetivos de aprendizagem da BNCC, o formato dos documentos se distanciam: no brasileiro com os Campos de Experiências se apresentam fragmentados por faixa etária. O documento português, por sua vez, apresenta três áreas de conteúdo e seus desdobramentos em domínios e subdomínios, nos quais define aprendizagens a serem promovidas, a síntese de cada domínio e sugestões de reflexão.

A Área do Conteúdo e os Campos de Experiências apresentam uma estrutura própria, contemplando as realidades socioculturais de seus países; não se trata apenas

de conteúdo, mas de atitudes que remetem ao fazer e ao vir a fazer, amparados nos saberes. A criança realiza a atividade com sentido, valendo-se delas em outras situações do cotidiano, desenvolve hábitos e atitudes positivas que podem acompanhar por toda a vida, tornando possível novas aprendizagens.

Finalmente, o quadro 4 - Estratégias de Transições (OCEPE) e o quadro 5 Estratégias de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (BNCC), em Portugal a continuidade denota uma estrutura de coordenação dos vários níveis de ensino no esforço do trabalho conjunto entre os docentes, família e níveis de ensino, com estratégias de ação que minimizem a fragmentação na transição em todos os envolvidos, principalmente para as crianças e suas famílias. Já no documento brasileiro destaca-se a questão do acolhimento e a síntese das aprendizagens que reportam aos campos de experiências.

Os desafios são muitos, especialmente na implementação e concretização das políticas públicas, bem como nos enfrentamentos hegemônicos que eles contêm, sendo assim, os documentos devem ser instrumentos de defesa da Educação Infantil, em busca da qualidade para todas as crianças.

Compreendemos que a BNCC e a OCEPE são documentos obrigatórios para a elaboração dos currículos da Educação Infantil, no entanto, não são suficientes. Os documentos podem alicerçar as condições iniciais, porém cada instituição, precisa traduzir os desejos e criar novas necessidades nas crianças por meio de um currículo que as respeite e ao mesmo tempo, contribua com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento voltados para sua humanização.

É fundamental destacar o estudo, a leitura atenta dos documentos e a interlocução com a teoria no momento de elaboração dos currículos, e, especialmente, no trabalho diário com as crianças independente do país que habitam, e é justamente essa bandeira de qualidade de atendimento que se ampara nossa militância.

FARIAS, C. S.; MAGALHÃES, C. Official Documents of Brazilian and Portuguese Educational Policy: BNCC and OCEPE approaches. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 2, p. 83-104, 2020.

Abstract: Considering the BNCC (BRASIL, 2017) and Curricular Guidelines for Pre-School Education - OCEPE (PORTUGAL, 2016), reference documents of the Educational Policies for Early Childhood Education in their countries, this article aims to present a parallel between them with a view to discussing the official documents of the two countries and also analyzing excerpts looking for possible approximations. The data were organized through the research project entitled: "The impacts of official documents for the organization of the curriculum in early childhood education in Brazil and Portugal". The research with a qualitative approach consisted of the analysis of official documents, starting from the search for descriptors, subdivided into three categories of analysis, namely: (1) General Framework and Early Childhood Education; (2) Content Areas and

Fields of Experience; (3) Educational Continuity and Transitions and the transition from Early Childhood Education to Elementary Education. The data revealed similarities between the two documents, especially in the sense of supporting the development of curricula for early childhood education. And yet, such guidelines are a condition, but not enough, it is necessary to study, dialogue with each reality and, articulation with a theory, capable of understanding human development.

Keywords: Educational politics for Early Childhood Education. BNCC. OCEPE.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 19, n. 36, jul./dez. 2017, p. 206-222. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615> > Acesso em 11/07/2019.

BRASIL. *Constituição 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 11, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular- BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [Http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>); Acesso em 10/06/2018.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina Moro. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. *Revista Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 19, n. 36, jul./dez. 2017, p. 206-222. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623> > Acesso em 12/07/2019.

MELLO, Suely Amaral; SILVA, Graice Ferreira da. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira? *Revista Debates em Educação*. Maceió, v. 8, nº 16, jul./dez. 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432> > Acesso em 12/07/19.

PORTUGAL. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf>; Acesso em 10/06/2018.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

ZABALZA, M. A. (2004). Práticas educativas em la educación infantil - Transversalidad y transiciones. Infância e Educação - Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI*, Porto, no.6, 2004, pp. 7-26.

Recebido em: 16/03/2020.

Aprovado em:15/05/2020.