

**O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

**THE SILENCE OF CHILD EDUCATION:  
proposal of the National Curricular Common Base (BNCC)**

Cíntia Castro Monteiro <sup>1</sup>

Letícia de Oliveira Castro <sup>2</sup>

Heloisa Raimunda Herneck <sup>3</sup>

**Resumo**

O presente ensaio objetiva levantar reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),<sup>4</sup> especificamente o capítulo três que aborda a Educação Infantil. Como metodologia, realizamos uma análise do documento a partir da trajetória de uma coordenadora pedagógica e uma pesquisadora de iniciação científica, ambas hoje, alunas de pós graduação. Buscamos apresentar as consequências que o documento traz para o trabalho de professoras/es e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como resultados, foi possível percebermos que esse documento exige uma certa rigidez contraditória e excessiva na descrição dos critérios, competências e objetivos dos conhecimentos descritos. A base desconsidera a produção da diversidade vivenciada por professoras/es e crianças nos cotidianos escolares. Percebemos que a BNCC, traz uma concepção “etapista” do desenvolvimento infantil. Tal fato, fica evidente no momento em que enfatiza a composição do código alfanumérico que corresponde aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). [cintia.monteiro@ufv.br](mailto:cintia.monteiro@ufv.br) (31) 98840-6957

<sup>2</sup> Aluna de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). [leticiaoliveiracastro@gmail.com](mailto:leticiaoliveiracastro@gmail.com) (28) 99936-8987

<sup>3</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). [hherneck@ufv.br](mailto:hherneck@ufv.br) (31) 98478-0474

<sup>4</sup> A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que define quais são os objetivos que as/os professoras/es devem levar em conta na hora de elaborar o currículo dos ensinos infantil, fundamental e médio. São as habilidades mínimas que os alunos devem desenvolver durante seu percurso na escola. Mais informações sobre o documento estão disponíveis no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo praticado. Base Nacional Comum Curricular e Cotidianos Escolares.

### **Abstract**

The present study aims to raise reflections about National Curricular Common Base (Base Nacional Comum Curricular), specifically the chapter three, which approaches Children's Education. As a methodology, we achieved an analysis of the document based on the trajectory of a pedagogical coordinator and a researcher of scientific initiation, and both are now post-graduation students. We seek to present the consequences that the document brings to the work of teachers and to the development and learning of children. In short, as results, it was possible to realize that this document requires certain excessive and contradictory rigidity in the description of the criteria, competences and goals of the described knowledge. The base disregards the production of diversity experienced by teachers and children in the school routine. We notice that the National Curricular Common Base brings a conception based on steps of children's development. This fact becomes clear when it emphasizes the composition of the alphanumeric code that matches to learning and development objectives.

Keywords: Children's education. Practiced curriculum. National Curricular Common Base and School routine.

### **Introdução**

A modalidade desse trabalho é a sessão temática da Educação Infantil. O objetivo do desse estudo é ampliar as discussões referentes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere a esta etapa da Educação Básica, analisando especificamente o capítulo três (3) da BNCC. Primeiramente, apresentaremos uma breve discussão do contexto histórico e político voltado à infância, de modo a não desconsiderar esses movimentos que fabricam modos de *ser* criança, de *controlar* a infância. Nesta lógica, ao estudarmos esta temática, podemos notar que a produção da BNCC também se relaciona com as nuances históricas e políticas que atravessam os cotidianos escolares da Educação Infantil. Consequentemente, essa proposta implica nos cotidianos das escolas, na formação

de professoras/es, na formulação do planejamento e na avaliação das crianças, pois este documento é considerado como referência para professoras/es da Educação Básica.

Se é nos cotidianos escolares que se implementa a proposta da BNCC, torna-se importante ressaltar as redes cotidianas e políticas que compõe as redes escolares. De uma forma geral, os/as autores/as que se dedicam aos estudos dos cotidianos, valorizam as relações produzidas cotidianamente no contexto escolar. Alves (2012), Lacerda (2017) e Oliveira (2012) pontuam que a vida cotidiana é a nossa vida de todos os dias, a qual está permeada de rotina e repetição. Com base nas autoras, o cotidiano não se remete somente a monotonia, ao contrário, pois é a partir da repetição que emerge algo novo. Desse modo, a repetição abre a possibilidade de compor os conflitos, as tensões e processos inventivos nos cotidianos escolares. Portanto, uma formação inventiva está relacionada a participação de um coletivo, que constrói o seu cotidiano.

Nesse sentido, vamos sublinhar a proposta da BNCC, articulando-a à vivência cotidiana de professoras/es e crianças da Educação Infantil. Em um primeiro momento, vamos discorrer sobre **os direitos de aprendizagem e desenvolvimento** (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), em seguida, os objetivos de aprendizagem e os **campos de experiência**. Outra questão tratada ao decorrer desse texto é o silenciamento da sexualidade no documento. Embora cite “o corpo, os gestos e os movimentos”, em nenhum momento demonstra a importância de se problematizar a sexualidade das crianças da educação infantil no contexto escolar.

Em suma, a partir da nossa vivência na escola no ano de 2016, realizamos uma leitura reflexiva da proposta da BNCC, conciliando a sugestão Pedagógica da Rede Municipal de Educação<sup>5</sup> e nossas análises sobre a temática. Desta forma, as reflexões produzidas nesse ensaio, partiram de uma disciplina do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa (Edu 623- Políticas Educacionais no Brasil). Notamos que esse documento traz uma certa rigidez contraditória e excessiva na descrição dos critérios, competências e objetivos dos conhecimentos

---

<sup>5</sup> A proposta Pedagógica da Rede Municipal de ensino e todas as imagens usadas neste trabalho, são de domínio público e estão disponíveis para consultoria no site da prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante-ES.

descritos, desconsiderando a realidade cotidiana vivenciada por professoras/es e crianças.

### **Breve resgate histórico e político das crianças da educação infantil**

De acordo com Didonet (2003), levando em consideração o fator histórico, a criança era, e às vezes ainda é, vista como uma tábula rasa, que precisa ser cuidada, amadurecida “na qual a família e a sociedade inscrevem os conhecimentos, os hábitos, os comportamentos” (DIDONET, 2003, p. 7). Essa autora também ressalta que há uma concepção errônea do significado de infância e do desenvolvimento das crianças pequenas, uma vez que a mesma é capaz de construir conhecimentos, interagir com os outros, formar a sua personalidade e inteligência. Portanto, infelizmente muitas pessoas ainda desconhecem ou ignoram essa realidade.

Formosinho (2007) contribui com essa temática, abordando uma pedagogia construtivista e participativa “que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e culturas” (FORMOSINHO, 2007, p. 27). É nesse sentido que pretendemos debruçarmos na produção deste trabalho, refletindo sobre a relação cotidiana entre professoras/es e crianças, analisando os momentos criativos.

Dessa maneira, buscamos pensar a infância como ressalta Kohan (2007) “de outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como *presença*, e não como ausência; como *afirmação*, e não como negação, como *força*, e não como incapacidade” (KOHAN, 2007, p. 101). O autor sublinha a necessidade de deixarmos de idealizar a infância como um projeto futuro. Trata-se de esboçar uma educação que problematize essa ideia de que a criança deve ser formada fato que fica evidente na produção política da infância.

As políticas voltadas para infância se originam em meio a transformações sociais econômicas e políticas. Segundo Murad (2010), no período de modernização do Brasil, iniciaram-se discussões políticas que valorizavam os direitos das crianças, considerando-as como cidadãs. Essa autora, também pontua que as políticas voltadas para a infância não surgiram a partir de uma política pensada nas crianças, mas como parte da sociedade e da política social. A participação das mulheres no mercado de trabalho, não incluiu uma preocupação voltada para as crianças.

Entretanto, houve uma série de mudanças nas vidas dos infantes, os quais passaram a vivenciar o contexto assistencial de creches, jardins de infância, centros de atendimento, entre outros.

Nesse período, para Kuhlmann (2000) “o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR, 2000, p. 8). As crianças deveriam ser preparadas para o futuro, para o mercado de trabalho. Para Oliveira (2015), “a educação pública no Brasil tem sido repetidamente criticada por oferecer uma escola pobre para os pobres” (OLIVEIRA, 2015, p. 639). Ainda é caracterizada, pelo assistencialismo de cunho moralizante, que visa baixo custo. As políticas sociais estão relacionadas à lógica do Estado mínimo, a qual foi criada em 1990, inspirada pelos princípios neoliberais. Com efeito, embora a legislação considere a criança como sujeito de direito, a política se configura de maneira complexa e diferente, resistindo ao que está expresso nas leis.

Por conseguinte, as políticas públicas para a infância se configuram no Brasil de forma contraditória, marcadas por avanços, retrocessos, conflitos e tensões. Os desafios propostos para essa etapa de ensino é ampliar o acesso da criança de 0 a 5 anos de idade e melhorar a qualidade do atendimento prestado às mesmas. Segundo Macedo e Dias (2012) “não houve uma ampliação do atendimento, logo o problema é de ordem política, econômica e ideológica, pois a criança continua sendo aquele sujeito menor, sem voz, invisível para o Estado” (MACEDO e DIAS, 2012, p. 3281). Todavia, é possível notar como a escola reproduz os ideais neoliberais de autogestão da população, o investimento na educação trata-se de um investimento futuro que contribuirá com o desenvolvimento do país.

Nessa perspectiva, cabe assinalarmos que, segundo Alanen (2010), as crianças são vistas como futuros adultos e não como as crianças de hoje. Essa autora sublinha que o estudo social sobre a infância, propõe o reconhecimento das crianças como atores sociais, uma vez que são participantes da sociedade, estas contribuem com o contexto social e não fazem isso somente na fase adulta. Nesse sentido, conforme postula Prout (2010), a sociologia da infância surge como forma de “encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e estável” (PROUT, 2010, p.733). Desta maneira, o autor considera que a sociologia da infância deve reconhecer a criança e ao adulto como seres

produzidos e não só como “ser”, uma vez que ambos são incompletos e dependentes. Essa questão nos faz pensar, que sempre estamos em processo de construção, a vida se movimenta e isso justifica o nosso desejo em dialogar a BNCC com os cotidianos na Educação Infantil.

### **Cotidiano na Educação Infantil**

Para Alves (2012) os estudos com os cotidianos evidenciam uma maneira diferente de criar conhecimentos. Por cotidianos compreendemos os conhecimentos em *rede* no sentido de “*colcha de retalho*” (ALVES, 2012), em que nos é permitido, de forma flexível, integrar outros pressupostos. As redes permeiam os cotidianos dos indivíduos e suas formas de agir em vários contextos. Assim pontua Alves (2012),

Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de espaçotempos diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc. (ALVES, 2012, p. 1).

Por essa via, torna-se importante ressaltar que o cotidiano não deve ser considerado como um lugar, sendo que, para Certeau (1998), o cotidiano é um *espaço praticado*, são os praticantes que *fazem* o espaço. Lacerda (2017) enfatiza tal questão ao sustentar que:

Penso em cotidianos, enquanto espaços que se fazem e se desfazem, sem se materializarem, ou se dissolverem; sendo feitos, não existem enquanto lugar circunscrito; e sendo desfeitos, continuam a existir, como potência política da expressão dos sujeitos. Os infinitos espaços praticados que configuram os diferentes cotidianos, se atravessam continuamente, livres dos lugares que os denominam (LACERDA, 2017, p. 131).

Nessa perspectiva, como as relações cotidianas são construídas, Alves (2012) considera a complexidade do cotidiano, uma vez que é um espaço/tempo onde emerge as diversidades. Ferraço (2008), também problematiza o *cotidiano* e nos alerta para não conceituarmos essa palavra, pois o termo cotidiano é complexo. Na tentativa de conceituá-lo, podemos *despontencializar* o processo investigativo

nas pesquisas quando restringimos o seu conceito. Ferraço (2003) pontua que no cotidiano acontece tudo ao mesmo tempo. Por conseguinte, o autor sublinha

Os saberes fazeres dos sujeitos que praticam o cotidiano escolar são ambivalentes, deslizam o tempo todo, produzem fraudes, dissimulações, deslocam o instituído, criam outras possibilidades ao mesmo tempo em que tenta conservar o que está dado (FERRAÇO, 2003, p. 158).

Como se pode depreender, Oliveira (2012) assinala que ao estudar o cotidiano, precisamos aceitar as complexas *desorganizações* e *dinâmicas provisórias*, estando abertas ao caos e às novidades. São estas redes que potencializam os processos inventivos e conflituosos produzidos pelos/as praticantes dos cotidianos escolares. Para essa autora, as realidades cotidianas também são complexas, dinâmicas e transitórias, por isso a vida cotidiana não pode ser reduzida a elementos controláveis e quantificáveis. Assim, é possível destacar que não há um modo, um passo a passo, um *como* estudar o cotidiano.

Para Certeau (1998), as práticas cotidianas são indeterminadas, assim como os percursos não preexistem e nem podem ser codificados. O autor considera que a invenção dos sujeitos emerge nos cotidianos, quando os mesmos reinventam sua vida e escapam da norma, da imposição. Nessa direção, o que se busca no cotidiano é a história não documentada, a qual se multiplica em várias realidades que produzem os cotidianos escolares.

Assim, de acordo com Oliveira (2012), os currículos são criados no chão das escolas, a partir dos cotidianos dos *praticantes pensantes*. São currículos únicos e irrepetíveis. E ainda pondera que essa é a importância de incorporarmos ao campo de estudos do currículo, os estudos do cotidiano escolar, enriquecendo, ao mesmo tempo, os dois campos de estudo.

Carvalho também (2012) sublinha sobre o currículo

Entendo, portanto, como currículo tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar, e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas no âmbito de um *currículo escola*, perguntamos se, nesse território, costuma-se falar sobre ou com o aluno (CARVALHO, 2012, p. 15).

Desse modo, ao pronunciar a palavra currículo, as autoras não estão se referindo ao currículo documentado, registrado nas propostas curriculares, como por exemplo: uma lista de conteúdo, de planejamentos e livros didáticos. Estas estão

ressaltando o currículo vivido e praticado nos cotidianos das escolas. De acordo com Oliveira (2012), os documentos dialogam com outros *espaços tempos* sendo consumidos pelos sujeitos sociais, criam currículos escolares atrelados aos seus conhecimentos e trajetórias pessoais. O currículo escolar é considerado como a criação dos *praticantes pensantes*, os quais são autores dos currículos escolares.

Por conseguinte, discutir a produção de currículos nesse trabalho torna-se fundamental. Portanto, vamos trabalhar com a perspectiva que o cotidiano é produzido, fabricado, inventado, complexo, caótico, heterogêneo, múltiplo e flexível. Considerando o cotidiano dessa forma, torna-se importante também chamar a atenção, para o fato de que nas pesquisas *com* os cotidianos, não se separa o pesquisador do sujeito pesquisado, pois o mesmo *faz parte, pensa com*. Daí há de se repisar que os currículos escolares são vividos e praticados *com* e a partir de *nosso modo* de pensar o mundo, por meio das leituras que escolhemos fazer, dos recortes que consideramos mais ou menos adequados. Os dados são produzidos no processo da pesquisa, desta forma, as pesquisas cotidianas não são neutras, pois os dados são construídos com o campo, pelo contato do pesquisador.

Dessa maneira, os estudos com os cotidianos escolares são essenciais, como sublinha Certeau (2008), embora os praticantes estejam sujeitos às normas impostas pela instituição, estes também conseguem burlar o que está posto. Os mesmos desviam, fogem do modelo hegemônico, criando os imprevistos, as novidades. Lacerda (2012) pondera que a sala de aula pode ser pensada como um local normativo, que impõe o que aprender, o momento de lanchar, de fazer as necessidades pessoais. Uma lógica que não faz parte das crianças, mas um padrão que deve ser seguido. A autora enfatiza que a criança “entende que se encontra em um lugar que não é seu, e rapidamente também entende que o tempo é o seu aliado na morosa invenção de táticas que subvertem tudo isso” (LACERDA, 2017, p. 123). As invenções são as táticas de sobrevivência dos sujeitos cotidianamente.

Certeau (1998) apresenta o conceito de *estratégias* e *táticas*. O *forte* estabelece as estratégias, impõe a normatividade e o *fraco* deve consumir e reproduzir, mas ao mesmo tempo para desviar das imposições, utiliza das táticas. O “fraco” se movimenta, entre essas linhas resistindo ao que está dado, suas práticas são imprevistas e invisíveis, o que eles querem é realizar seus desejos. As táticas são as astúcias de dar golpe ao inimigo, que tem como aliada a pertinência do

tempo, um instante favorável que se movimentam as astúcias e criam os processos inventivos.

Nessa perspectiva, Certeau (2008) também pontua a diferença entre esses termos. “O que distingue estas daquelas são os *tipos de operações* nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-las, manipular e alterar” (CERTEAU, 2008, p.92). Assim, é possível perceber que o *frágil* está aberto a experiências inusitadas, ao contrário do *forte*.

Para Certeau (1998) o poder é uma prática que está do lado da *estratégia*, e a *tática* do lado do frágil que não tem poder. Esse autor, também nos convida a pensar o cotidiano como um conjunto de práticas culturais comuns, as quais produzem a realidade cotidiana, ou seja, a realidade não está pronta, ela é objeto de consumo e uso, praticado no cotidiano. Os consumidores são os praticantes do cotidiano que o consomem por meio do seu uso, o qual também pode ser considerado uma tática. Portanto, as linhas inventivas movimentam o cotidiano que também são consideradas as astúcias, negociações ambivalentes entre o *fraco* e o *forte* que estão permeadas de resistências contra as normas impostas pela escola.

Sustentando-se em Certeau (1998), Lacerda (2017) considera que o pesquisador do cotidiano busca acompanhar os encontros, as astúcias inusitadas daqueles que o praticam no dia a dia. A esse respeito Lacerda (2017) sublinha

O que me instiga é encontrar complexos se desenhando em um instante, e passagens supostamente insignificantes, se agigantando em turbilhões de sentidos. Em meio a eventos cotidianos microscópios, desdobram-se possibilidades insuspeitáveis para o conhecimento de si – o que revela que a vida cotidiana não abriga uma história rasa, mas se tece em uma miríade de bifurcações férteis (LACERDA, 2017, p. 125-126).

Nessa lógica, torna-se importante, ressaltar que o contexto político não pode ser vivenciado fora dos acontecimentos cotidianos. Após fazermos uma breve ponderação sobre o histórico, a política, o cotidiano, a produção de currículo cotidiana, vamos propor reflexões sobre a proposta da BNCC.

## **Trançando linhas problematizadoras sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento**

Logo na apresentação do texto sobre EI na BNCC, tem-se uma retomada da legislação que ampara a Educação Infantil. Queremos chamar atenção para o seguinte trecho: “Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (2017, p. 32) Diante disso, não cabe só as/os docentes a responsabilidade das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. As famílias também serão cobradas caso sua/seu filha ou filho não alcance as aprendizagens esperadas.

Outro ponto que podemos destacar no documento é a não preocupação com a diferença, a singularidade e a individualidade de cada aluno. Isso porque o nosso pressuposto é o de que as crianças constroem conhecimentos pela participação efetiva e não na reprodução dessas ações, como contribui Ferreira (2004, grifo da autora)

O termo reprodução, ao enfatizar a ideia de que as crianças são constrangidas e afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes, isto é, pela reprodução social das sociedades das quais são membros, procura salientar que, pela sua participação efectiva, também elas contribuem recíproca e activamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto. O termo interpretativo, ao sublinhar os aspectos inovadores, transformadores e criativos dos pontos de vista e das participações das crianças nas interacções sociais, salienta a apropriação selectiva, reflexiva e crítica que elas efectuam do mundo adulto, quando, ao interpretá-lo de acordo com os seus interesses e preocupações como crianças, desenvolvem uma troca e negociações intensivas de significados e intencionalidades que vêm, ao longo do tempo, a ser partilhadas subjectiva e colectivamente (FERREIRA, 2004, p. 60-61).

Assim, segundo a autora as crianças produzem conhecimentos e participam da mudança social e cultural do universo adulto. As mesmas interpretam, negociam, mostram suas intencionalidades, por meio de suas partilhas no convívio social com os adultos.

Nessa perspectiva, é a partir da interação da criança com o mundo adulto que a base destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI. Consideramos que os mesmos foram apresentados de forma fragmentada, dando a entender que as/os professoras/es devem desenvolvê-los de maneira separada.

Acreditamos que os seis direitos se relacionam durante as atividades produzidas no cotidiano escolar da EI e não estão fragmentados como o documento apresenta.

Os dois primeiros direitos, **conviver e brincar**, propõe a interação entre adulto/criança e criança/criança tendo como foco as brincadeiras e a convivência. No que diz respeito as características de aprendizagem, de acordo com o documento, elas devem ocorrer em diferentes espaços e tempos e com diferentes colegas de forma a estimular o desenvolvimento dos conhecimentos da criança e sua imaginação. Vygotsky (1991), define o brincar como situação imaginária criada pela criança. Além disso, devemos levar em conta que brincar preenche necessidades que mudam com a idade.

Já o terceiro direito de aprendizagem que é **participar**, discordamos da forma como ele é apresentado. O documento parece responsabilizar as crianças de 0 a 2 anos e as/os docentes a participarem ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como das atividades propostas pelo educador. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998),

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (RCNEI, 1998, vol. 1, p. 21-22),

Nessa faixa etária, algumas crianças não interagem da forma como o documento aborda e o espaço físico deve ser peça chave para o desenvolvimento e aprendizagem. “As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valorizam e mantêm sua interação e comunicação” (RINALDI, 1999, p.46).

De acordo com a BNCC, no quarto, quinto e sexto direitos de aprendizagem: **explorar, expressar e conhecer-se**; a criança deve ampliar seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: artes, escrita, ciência e tecnologia. Necessita também, expressar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível. Desse modo, pensamos que as aprendizagens deveriam ir além, uma vez que a criança explora objetos, espaços e materiais com o corpo todo e com os sentidos, não se limitando a ações previamente calculadas como propõe o documento.

Assim, o foco central na aprendizagem e desenvolvimento infantil, não é a apropriação do conhecimento sistematizado, como aborda a base. O Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, Vol. 3) destaca que a criança se manifesta por meio das Artes Visuais (ao pintar objetos e até seu próprio corpo), sendo esta uma constante no cotidiano infantil. Essas artes podem ser executadas por meio de rabiscos, desenhos na areia, no chão, nos muros, utilizando-se dos mais variados instrumentos tais como gravetos, pedras, carvão etc.

A partir de tais atividades, a intenção das/os professoras/es é possibilitar a independência e autonomia das crianças, para isso elas/es devem ter um planejamento que norteie suas ações. Segundo a base, podemos problematizar que a mesma não parece nortear as/os professoras/es, mas apresentar objetivos em que TODAS as crianças devem aprender até os cinco anos de idade.

Os relatórios e portfólios sugeridos pelo documento são uma forma de avaliação do acompanhamento do processo de construção, onde as/os professoras/es destacam as aprendizagens das crianças, levando em consideração cada faixa etária. A base ressalta que não é um mecanismo avaliativo com a intenção de medir conhecimentos individualmente e não tem como foco a progressão ou classificação da criança. Nos parece que mesmo afirmando uma avaliação processual, essa proposta do documento pressupõe uma avaliação comparativa e classificatória, uma vez que seus objetivos de aprendizagem definem o que cada criança deve aprender em determinada idade de maneira sistematizada.

Ademais, buscamos nesse tópico problematizar os direitos de aprendizagem e sua aplicação, de forma a levar em consideração as práticas produzidas nos cotidianos escolares. Da mesma maneira, pretendemos questionar os objetivos de aprendizagem e os campos de experiências destacados pela BNCC.

### **Por que não problematizar? Múltiplos olhares e perspectivas sobre os objetivos de aprendizagem e campos de experiências**

A Base Nacional Comum Curricular chama a atenção para as condições imprescindíveis para o trabalho pedagógico e a importância de se pensar formas de acompanhar e avaliar o processo desenvolvido sem prescindir a especificidade do trabalho. Face a essa questão, pensar na Educação Infantil é refletir sobre as questões que envolvem o trabalho docente, precisamos problematizar as condições oferecidas as/os professoras/es. Assim, pontuamos: como efetivar o trabalho da EI a partir dos campos de experiência?

Consideramos que a partir da proposta apresentada pela base, as/os professoras/es são privadas/os dos direitos criativos, do desejo de invenção, por exigir uma certa rigidez contraditória e excessiva na descrição dos critérios voltados aos “campos de experiência”. Estes são apresentados de forma fechada, afastando-se da aposta da docência como categoria qualificada para a exercer a sua criatividade e autonomia.

Quando nós professoras/es, estamos dentro da escola buscamos ser parte de um currículo vivido que procura, sair da “mesmice” de frases e conceitos prontos e ditos como verdades absolutas. Sob essa perspectiva, Oliveira (2012) desenvolveu uma discussão a partir dos currículos praticados no cotidiano, aquele currículo criado no chão da escola. A mesma ressalta que o cotidiano não é um *espaço tempo* de repetição e de senso comum, todavia um *espaço tempo* rico de criações e reinvenções. Segundo Oliveira (2003), o currículo praticado também pode ser compreendido

Como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de *ensino aprendizagem*, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

Nesse sentido, existe uma série de práticas criadas dentro dos cotidianos escolares que são currículos vivos de processos emancipatórios em que os conhecimentos são interdependentes e as ações não acontecem “de cima para baixo”. Como aborda Oliveira (2015) em um seminário sobre currículo na PUC de São Paulo,

Precisamos deixar emergir a diferença concreta, entendendo e reconhecendo a produção de conhecimento dentro da escola por professores e alunos. Lugar tradicionalmente excluído do pensamento hegemônico sobre quem pode e quem deve pensar a escola.

Dessa maneira, essa é a importância de incorporarmos ao campo de estudos do currículo os estudos dos cotidianos escolares, enriquecendo, ao mesmo tempo, os dois campos. Estamos nesta ocasião, questionando a invasão dos documentos oficiais as escolas, pois estes foram construídos “de cima para baixo”, desconsiderando tudo que emerge nos cotidianos escolares. Os “campos de experiência” abordados na base não potencializam os discursos levantados por Oliveira (2012), uma vez que percebermos que esses campos apresentam uma expressão desenvolvimentista, uma ideia apressada, fechada, a qual poderia estar aberta aos processos inventivos ao definirem suas finalidades.

A partir dos objetivos definidos no documento, consideramos um silenciamento não só das crianças, mas das/os docentes como potencializadores e criativos. Na Educação Infantil, acreditamos que as/os professoras/es devem ter como ferramenta do seu trabalho a sensibilidade do adulto, para aproximação entre os vínculos, proporcionando a confiança e o aprendizado das crianças. Mas, esse processo é desconsiderado quando o documento aborda que uma criança de (0 a 1 ano e 6 meses), deve perceber que suas emoções têm efeito nas outras crianças e nos adultos.

Outro objetivo de aprendizagem (0 a 1 ano e 6 meses) é a comunicação de suas necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. Assim, questionamos: como nesta fase de desenvolvimento as crianças e bebês com a idade destacada anteriormente conseguem realizar tal façanha?

Dessa forma, devemos considerar que quando a prática das/os professoras/es está voltada na criança, este oferece oportunidades para que ela realize escolhas, ao mesmo tempo em que a prepara para o exercício da ação autônoma, com domínio progressivo de independência. Esse processo valoriza o papel das/os docentes, como aquela figura que organiza e conduz situações de aprendizagens.

Em todo o processo de desenvolvimento é muito importante que as/os professoras/es estejam atentas/os para as individualidades das crianças, de forma a respeitar e a valorizar as ações que estas realizam. Torna-se indispensável observar as suas necessidades, como: a forma de dormir, a criança dorme com paninho? Com chupeta? A forma como ela se dirige à mesa, como pega o talher, etc.

Nós professoras/es que vivenciamos o contexto escolar, não temos problema com um documento que norteie o trabalho, porém, a base apresenta um modelo

para que o/a docente siga, porém o cotidiano se multiplica enquanto espaço de inventividades. A sugestão da BNCC é sistematizar o que precisamos fazer para que TODAS as crianças aprendam de forma homogênea, sendo que a aprendizagem heterogênea.

Consideramos que as crianças constroem conhecimentos de diversas formas e em diversos contextos e o planejamento das/dos professoras/es torna-se essencial. Podemos entender essa questão, quando as/os mesmas/os organizam o espaço na sala de aula para contemplar os diversos momentos, tais como: brincadeiras, alimentação, contação de histórias. Tudo que as/os docentes fazem na sala de aula deve ser pensado para que as crianças conquistem sua autonomia e aprendizagem, levando sempre em consideração as características das faixas etárias e as singularidades de cada um/a.

Nossa finalidade enquanto professoras/es críticas/os, não é preparar crianças para o mercado de trabalho, estamos convivendo com seres humanos que trocam sentimentos e fazem suas escolhas individuais e coletivas, por isso devem ser respeitadas. Nesse contexto, trindade sublinha

Eu me enxergo nos seus olhos, e a maneira como você me vê e o que você diz sobre mim, me ajuda a construir a imagem de mim mesmo. Por isso, é importante que estejamos abertos a enxergar no bebê aquilo que ele realmente é! (TRINDADE, 2007, p. 21).

Assim sendo, as crianças se espelham em nós (adultos) como referência de afeto, carinho, cuidado consigo e com o outro. O nosso objetivo não é silenciar as crianças no cotidiano escolar, mas considerá-las como produtoras de emoções, afetos e conhecimentos. E, nesse sentido, consideramos importante abordar ainda, em um tópico, o silenciamento percebido na BNCC, sobre questões referentes à identidade de gênero e sexualidade. Consideramos essa ausência como um indicativo do silenciamento da temática nas escolas. Fato que questionamos uma vez que as crianças, neste período da vida, também estão se compreendendo como parte do mundo em que vive, sente prazer pelo toque e formula questionamentos também sobre a sexualidade. No tópico a seguir traremos algumas problematizações sobre esta questão.

## **O silenciamento da sexualidade**

Ao nos analisarmos o documento, também foi possível percebermos que embora um dos campos de experiência sublinhe a relação com “o corpo, gestos e movimentos” o mesmo não explicitou a questão referente a gênero e sexualidade. Nesse sentido, questionamos: até quando as crianças serão tratadas como sujeitos universais desprovidas de identidade de gênero, sem sexualidade nos currículos oficiais? Mais quanto tempo o conservadorismo vai prevalecer em detrimento da realidade que está mascarada, não valorizando as multiplicidades que emergem nos cotidianos escolares? Segundo Foucault (1987) a sexualidade:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da **sexualidade (imodéstia, indecência)**. (FOUCAULT, 1987, p. 149, grifo nosso).

Ademais, a diferença, a diversidade, a pluralidade, a singularidade se fazem presentes nos currículos praticados nos cotidianos escolares, como pontua oliveira (2012). São demandas reais, questões que se fazem necessárias para a formação de professoras/es e das crianças de forma a proporcionar o desenvolvimento da cidadania e a naturalização de um assunto que muitas vezes não é tratado por falta de reflexão. Rodrigues e Barreto (2013) afirmam que “estes discursos e interpelações precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para darem o efeito de substância e de algo natural” (RODRIGUES; BARRETO, 2013, p. 68).

Nesse contexto, acreditamos que estas reflexões deveriam ser abordadas com as crianças desde a educação infantil, uma vez que estas não nascem preconceituosas, é o meio que assim as torna. A base deveria garantir o respeito a identidade de gênero, a sexualidade, a diversidade, da mesma forma como ela propõe o respeito a várias culturas, a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Portanto, quando a mesma desconsidera tal fato, parece estar em direção contrária ao que sugere. Consideramos que esse silenciamento ainda reproduz a concepção machista e homofóbica social e educacional.

### **Considerações finais**

Percebemos que a BNCC, traz uma concepção “etapista” do desenvolvimento infantil. Tal fato, fica evidente na página 24 quando exemplifica toda estrutura da base, no momento em que enfatiza a composição do código alfanumérico que corresponde aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, já superamos essa ideia de que a criança se “encaixam” em um comportamento esperado, ou seja, uma etapa engessada, rígida que corresponde a sua idade cronológica. O documento prescreve o que as/os professoras/es tem que ensinar e o que tem que ser aprendido pelas crianças, sendo que a relação das/os docentes e crianças são construídas no cotidiano escolar. O texto da base traz seis direitos e cinco campos de conhecimento que precisam ser pensados de forma transdisciplinar, pois não possibilitam a articulação entre interações, brincadeiras e os desejos das crianças.

Assim, não conseguimos perceber no documento objetivos referentes à importância de transpor a sua proposta a realidade das crianças. A BNCC ressalta essa questão, mas de acordo com a análise, torna-se impossível, pois todas as crianças não vão responder a um objetivo esperado da mesma maneira. Essa questão não pode ser considerada ou avaliada como uma dificuldade de aprendizagem da criança, uma vez que o problema está na formulação da BNCC. Por essa via, será que esse currículo rígido contribui com a autonomia e criatividade das/os professoras/es e crianças? Essa descentralização afirma que o documento propõe uma avaliação externa as crianças e culpabiliza as/os docentes pelos seus resultados.

Se observarmos o documento atentamente, também podemos inferir que o mesmo traz uma visão restrita de currículo. Essa descrição de listas de objetivos nos remete a uma retomada do modelo curricular tecnicista, ou seja, uma lista de conhecimentos tecnicamente organizados. Outro objetivo que a base prega é formar sujeitos autônomos, competentes, que consigam resolver seus problemas e desafios da sociedade contemporânea. Também consideramos que o mesmo não foi contemplado, uma vez que essa lista de objetivos, de conhecimentos tecnicamente organizados, padronizados, engessados, não valorizam a diversidade, a pluralidade, a educação integral das crianças, não oferece subsídios para formar esses sujeitos autônomos e competentes que enfrentam os desafios da sociedade contemporânea como prega a base. E por fim, ao problematizar a proposta apresentada pela

BNCC é possível notarmos a articulação do documento com as políticas educacionais. A base afirma os princípios centrais da Educação Infantil, os éticos, estéticos e políticos. Assim, torna-se importante ressaltarmos a necessidade do rompimento com as ideias assistencialistas, considerando a criança como sujeito histórico de direitos. Precisamos enxergar as crianças como construtoras de conhecimentos, por meio das interações e brincadeiras, valorizando as experiências de aprendizagem, de forma a favorecer as mesmas uma visão plural de mundo.

## **Referências**

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho** - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Disponível em: [coletivoepa.pbworks.com/.../Decifrando%2Bo%2Bpergaminho%2B%2Bnilda%2Balv..](http://coletivoepa.pbworks.com/.../Decifrando%2Bo%2Bpergaminho%2B%2Bnilda%2Balv..) Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta preliminar**. 3. Versão revista. Ministério da Educação. 2017. (p.31 - 51).

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmático dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis (RJ): DP&A, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau**; 15. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, abr./jul. 2003.

FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C.F; PEREZ, C.L.V; OLIVEIRA, I.B (Orgs). **Aprendizagens cotidianas com as pesquisas/ novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis (RJ): DP&A, 2008.

FERREIRA, Maria Manuela M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA Editores, 2004. P. 55-104.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o passado construindo o futuro. In: **Pedagogia (s) da Infância: Construindo uma práxis de participação**, cap.1. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GERALDI, Corinta. Cotidiano e diferentes saberes. In: **Desafios no cotidiano da/na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas: São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Traços do cotidiano, essa vida de “pouco caso”. **Momento: diálogos em Educação**. v. 26, n. 1, p. 118-142, jan./jun.2017. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/5640/4592>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. **A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.20.pdf). Acesso em: 18 jan. 2018.

MURAD, Fátima. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-791, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições entre e Busca da Eficiência e a Ampliação do Direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O Currículo como Criação Cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES: Edufes, 2013.

TRINDADE, André. **Gestos de cuidado, gestos de amor**. Orientações sobre o desenvolvimento do bebê. São Paulo: Summus, 2007.

VENDA NOVA DO IMJIGRANTE – ES. **Orientações Curriculares para Educação Infantil**. 2016. Proposta pedagógica da Rede Municipal de ensino de Venda Nova do Imigrante – ES. Disponível em: <http://vendanova.es.gov.br/website/site/Secretarias.aspx?id=10#>. Acesso em: 23 ago. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.