



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

REJANE PERES NETO COSTA

**POLÍTICA CURRICULAR NA ENCRUZILHADA: A EDUCAÇÃO INFANTIL  
NA BNCC**

NOVA IGUAÇU

2026





REJANE PERES NETO COSTA

## POLÍTICA CURRICULAR NA ENCRUZILHADA: A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU  
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837p Costa, Rejane Peres Neto, 1978-  
Política curricular na encruzilhada: a educação infantil na BNCC / Rejane Peres Neto Costa. - Nova Iguaçu, 2025.  
161 f.: il.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.  
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Currículo. 2. Legislação. 3. Educação infantil. 4. Educação e Estado. I. Nascimento, Anelise Monteiro do , 1974-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Tese, desde que seja citada a fonte

**“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**REJANE PERES NETO COSTA**

**POLÍTICA CURRICULAR NA ENCRUZILHADA: A**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Tese aprovada em 18 de dezembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA:**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E  
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

*ATA DE DEFESA DE TESE N° 673/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)*  
*(N° do Documento: 286)*

*(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)*

*(Assinado digitalmente em 12/02/2026 08:15 )*  
ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptES (12.28.01.00.00.86)  
Matrícula: 88844283

*(Assinado digitalmente em 13/02/2026 00:12 )*  
MARINA CASTRO E SOUZA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 888.888.907-88

*(Assinado digitalmente em 10/03/2026 14:44 )*  
PRISCILA DE MELO BASILIO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 888.888.737-88

*(Assinado digitalmente em 07/02/2026 14:56 )*  
REJANE PERES NETO COSTA  
DISCENTE  
Matrícula: 20210000003

*(Assinado digitalmente em 23/02/2026 18:16 )*  
ANETE ABRAMOWICZ  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 888.888.848-88

*(Assinado digitalmente em 24/02/2026 11:20 )*  
RITA DE CASSIA PRAZERES FRANGELLA GOMES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 888.888.307-88

Dedico este trabalho aos meus avós.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus avós, Pedro e Irma, que me ensinaram a olhar o céu devagar, a conversar com a terra, a escutar os bichos e a dar importância ao que quase não pesa, essas coisas miúdas que, no fundo, carregam o mundo.

Agradeço aos meus pais, Nadir e José, que me sustentaram em tantos sentidos; sobretudo ao meu pai, que sempre me disse que eu era “menina inteligente”. Foi nesse gesto simples, repetido como reza, que aprendi a acreditar na potência das mulheres, mesmo numa sociedade que tenta desmentir o feminino a cada passo

Agradeço aos meus filhos, Fernando Junior e Bruna, que me ensinam diariamente a enfrentar a vida com o amor e a coragem necessários. Eles são o meu maior legado ao mundo, a prova de que se pode antever futuro em afeto; na força que carregam no compromisso com um mundo mais ético e plural, que me lembra, todos os dias, que o amanhã pode ser mais justo e generoso.

Agradeço ao meu companheiro de jornada nessa vida, diante dos muitos desafios impostos a nós, mas que sempre acreditou e me incentivou a estudar e acreditar em mim mesma, obrigada Alexandre Nogueira Costa.

Agradeço à minha orientadora, Anelise, que ensina e reforça em mim uma relação educativa entre atenção, respeito, delicadeza e amizade. Ancorada na força dessa relação que me acompanhou, me sustentou e que me ensinou a olhar a escrita, a escola, a pesquisa e a mim mesma. Essa homenagem é também reconhecimento, de que uma tese nunca se escreve sozinha, e de que certas presenças deixam marcas que seguem conosco, mesmo quando as palavras se encerram.

Agradeço às minhas amigas do Grupo de Pesquisa, Carla Almeida e Alessandra Costa, que seguem comigo como quem acende pequenas luzes no caminho. São presenças que sustentam, acolhem, inventam e potencializam jeitos de me lembrar que a vida se faz nas ideias, nos debates e reflexões e também se faz no riso, na escuta e nas mãos estendidas.

Agradeço especialmente a minha amiga Isabele Queiroz, que sustenta comigo uma amizade feita da força que só as mulheres sabem tecer. Ela me acolhe, me impulsiona e, não raras vezes, acredita mais do que eu nas letras que consigo pôr no papel. Sou grata também pelo tempo de estudo partilhado, pelas leituras generosas e pelas devolutivas que ajudaram meu texto a encontrar seu contorno.

Agradeço às minhas amigas, com quem fui tecendo, ao longo do tempo e dos espaços educativos (desde a graduação e na creche), tramas de amores – Thayana Barreto, Marie Anne

Pacheco Van Sebroeck, Kizzy Cesário, Danielli Dias e em memória Solange Pimentel. Obrigada pelas palavras de incentivo e do tempo dedicado a ouvir minhas angústias, respiros nos dias difíceis e que enfeitaram de sentido o caminho.

Agradeço à revisora deste texto, Maria Deusani Van Sebroeck, mãe da minha amiga Marie Anne, cuja generosidade confirma a força das tramas que a educação faz nascer. É bonito perceber como os caminhos que se cruzam, vão se tecendo mãos que amparam, olhares que cuidam e saberes que circulam.

Agradeço à banca pela disponibilidade em ler e debater este trabalho, oferecendo tempo de vida e de potência. Em cada leitura atenta e em cada pergunta que amplia o caminho, reconheço a generosidade de quem se dedica a fazer o pensamento avançar e a pesquisa se expandir.

Agradeço especialmente à professora Priscila Basílio, membro desta banca, que compõe meu caminho desde a especialização em docência na Educação Infantil. Ela acreditou no meu trabalho e na minha escrita quando tudo ainda era esboço, e segue sendo inspiração diária, pelo compromisso incansável com a educação, pela ética que sustenta cada gesto e, sobretudo, por defender e praticar uma educação antirracista que amplia horizontes e reafirma dignidades. Sua presença em meu percurso é força e farol.

Agradeço a todos integrantes do Grupis – Grupo de Pesquisa Infância até os 10 Anos –, espaço que se tornou um território de encontro, aprendizagem e partilha. No convívio encontrei apoio intelectual, interlocução generosa e uma potência coletiva que ampliou minhas perguntas, meus olhares e minhas próprias práticas de pesquisa.

Agradeço às instituições públicas de educação e a todos que, com teimosia bonita, acreditam e lutam por esses espaços comuns. São mãos que sustentam o chão onde tantos passos começam e onde o sujeito respira e aprende a conjugar verbo coletivo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

*“Lançar-se aos campo de batalha demanda encantar-se na mandiga, espanta-se a miséria com festa, emergem possibilidades na escassez.” (Simas; Rufino, 2018, p. 107).*

## RESUMO

COSTA, Rejane Peres Neto. **Política Curricular na Encruzilhada: a Educação Infantil na BNCC**. 2026. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2025.

Esta tese apresenta uma investigação sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas práticas escolares através do acompanhamento do cotidiano de uma professora da Educação Infantil em uma escola municipal no ano de 2024, com o objetivo de reconhecer como as práticas pedagógicas e seus ajustes cotidianos são manejados à luz do documento curricular e de que modo a BNCC se articula às concepções de infância presentes em outros documentos institucionais e nas práticas já consolidadas na unidade escolar. A pesquisa adotou a encruzilhada como perspectiva metodológica e instrumento analítico, dada sua potência para iluminar as ambivalências que atravessam a cultura, a sociedade, as crianças, as famílias, a escola e a própria pesquisadora. Associada a essa abordagem, a investigação operou com a noção de discurso e de sua contingência, compreendendo os documentos curriculares como arenas de disputa e produção de sentidos sobre educação, infância e aprendizagem. Os achados convergem com indicações de outras pesquisas ao evidenciar que a BNCC tem se materializado como o próprio currículo, ultrapassando seu caráter orientador e assumindo um papel normativo na organização das práticas. Observou-se que a Base funciona como um dispositivo que legitima determinadas formas de trabalho pedagógico, especialmente aquelas pautadas pela antecipação das aprendizagens e pela racionalização dos processos educativos. Embora a BNCC afirme valorizar a diversidade cultural, as múltiplas linguagens e o brincar como eixo estruturante, ela aciona artefatos curriculares, como os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as competências gerais, que operam como mecanismos de seleção e controle do conhecimento. Esses artefatos organizam a experiência educativa segundo uma racionalidade técnica e desenvolvimentista, sustentada por modelos de criança universal e por trajetórias lineares de aprendizagem, produzindo efeitos de verdade sobre o que é considerado conhecimento legítimo e desejável. Ao acompanhar a professora em sua prática cotidiana, a pesquisa evidenciou que a implementação da BNCC se dá no entrelaçamento de forças heterogêneas, onde convivem saberes da experiência, prescrições curriculares, demandas institucionais e singularidades das crianças. A encruzilhada, como epistemologia e método, permitiu compreender esse cenário não como um campo de escolhas dicotômicas, mas como

um território de tensões, negociações e invenções no qual a escola produz sentidos sobre educar, cuidar, interagir e brincar, em suma, viver.

Palavras-chave: CURRÍCULO; POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL;  
ENCRUZILHADA; EDUCAÇÃO INFANTIL; BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR.

## ABSTRACT

COSTA, Rejane Peres Neto. **Curricular Policy at the Crossroads:** Early Childhood Education in the BNCC. 2026. 161 p. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2025.

This thesis presents an investigation into the implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) in school practices through the monitoring of the daily work of an Early Childhood Education teacher in a municipal school during the year 2024. The aim is to understand how pedagogical practices and their everyday adjustments are managed in light of the curricular document, and how the BNCC articulates with conceptions of childhood present in other institutional documents and in the practices already consolidated within the school. The research adopted the notion of the crossroads (*encruzilhada*) as both a methodological perspective and an analytical tool, given its potential to illuminate the ambivalences that traverse culture, society, children, families, the school, and the researcher herself. Associated with this approach, the investigation operated with the notion of discourse and its contingency, understanding curricular documents as arenas of dispute and production of meaning about education, childhood, and learning. The findings converge with indications from other studies by showing that the BNCC has been materializing as the curriculum itself, going beyond its guiding character and assuming a normative role in the organization of practices. It was observed that the BNCC functions as a device that legitimizes certain forms of pedagogical work, especially those guided by the anticipation of learning and by the rationalization of educational processes. Although the BNCC affirms the value of cultural diversity, multiple languages, and play as a structuring axis, it activates curricular artifacts, such as the fields of experience, learning and development objectives, and general competencies, that operate as mechanisms for the selection and control of knowledge. These artifacts organize educational experience according to a technical and developmentalist rationality, supported by models of the universal child and by linear learning trajectories, producing effects of truth about what is considered legitimate and desirable knowledge. By following the teacher in her everyday practice, the research revealed that the implementation of the BNCC occurs within the intertwining of heterogeneous forces, where experiential knowledge, curricular prescriptions, institutional demands, and the singularities of children coexist. The crossroads, as both an epistemology and a method, made it possible to understand this scenario not as a field of dichotomous choices, but as a territory of tensions,

negotiations, and inventions in which the school produces meanings about educating, caring, interacting, and playing, in short, about living.

**Keywords:** CURRICULUM; EDUCATIONAL PUBLIC POLICY; CROSSROADS; EARLY CHILDHOOD EDUCATION; NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Código Alfanumérico Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento..... | 107 |
| Figura 2 – Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento.....                       | 109 |
| Figura 3 – Grupos Etários na BNCC para a Educação Infantil.....                 | 118 |
| Figura 4 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.....                     | 120 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Revisão de Literatura da BNCC para a Educação Infantil 2015 a 2019..... | 95  |
| Quadro 2 – Revisão de Literatura da BNCC para a Educação Infantil 2015 a 2019..... | 96  |
| Quadro 3 – Códigos dos Campos de Experiência na BNCC.....                          | 113 |
| Quadro 4 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.....                        | 113 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |                                                            |
|--------|------------------------------------------------------------|
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                             |
| EI     | Educação Infantil                                          |
| DCNEI  | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                 |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                      |
| RCNEI  | Referencial Curricular para a Educação Infantil            |
| UFRRJ  | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro               |
| GRUPIS | Grupo de Pesquisa Infância até os 10 anos                  |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                          | <b>16</b>  |
| <b>CAPÍTULO I.....</b>                                                                                                            | <b>27</b>  |
| <b>2 CAPÍTULO I: Entre Margens Epistemológicas: encruzilhada do corpo, território e experiência.....</b>                          | <b>28</b>  |
| 2.1 A encruzilhada como método: travessia pós-estrutural e pós-colonial.....                                                      | 32         |
| 2.2 Nos movimentos cruzos .....                                                                                                   | 40         |
| <b>CAPÍTULO II .....</b>                                                                                                          | <b>44</b>  |
| <b>3 CAPÍTULO II: As Crianças nas Encruzilhadas: vozes, sentidos e travessias .....</b>                                           | <b>45</b>  |
| 3.1 Qual o ponto de vista das crianças sobre as crianças? .....                                                                   | 48         |
| 3.2 Qual o ponto de vista que a sociologia tem adotado para a infância/criança?.....                                              | 53         |
| 3.3 Propondo uma ponte improvisada .....                                                                                          | 59         |
| <b>CAPÍTULO III.....</b>                                                                                                          | <b>62</b>  |
| <b>4 CAPÍTULO III: Currículo: uma encruzilhada de sentidos.....</b>                                                               | <b>63</b>  |
| 4.1 O currículo na encruzilhada do conhecimento .....                                                                             | 67         |
| 4.2 Políticas curriculares na encruzilhada de sentidos.....                                                                       | 73         |
| 4.3 Panorama de uma possibilidade de percurso das políticas curriculares para a Educação Infantil.....                            | 85         |
| <b>CAPÍTULO IV .....</b>                                                                                                          | <b>88</b>  |
| <b>5 CAPÍTULO IV: Encruzilhada Curricular: caminhos e impasses produzidos pela BNCC .....</b>                                     | <b>89</b>  |
| 5.1 No cruzamento dos sentidos curriculares .....                                                                                 | 93         |
| 5.2 Para começar o debate: uma base para a Educação Infantil .....                                                                | 98         |
| 5.3 Qualidade: uma categoria em disputa na BNCC.....                                                                              | 104        |
| 5.4 Entre Texto e Política: um percurso pela BNCC da Educação Infantil.....                                                       | 108        |
| 5.4.1 Os Campos de Experiências.....                                                                                              | 112        |
| 5.4.2 Os grupos etários .....                                                                                                     | 117        |
| 5.4.3 Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento .....                                                                        | 119        |
| 5.4.4 A Síntese das Aprendizagens .....                                                                                           | 122        |
| 5.4.5 Há síntese? .....                                                                                                           | 124        |
| <b>CAPÍTULO V .....</b>                                                                                                           | <b>126</b> |
| <b>6 CAPÍTULO V: Na Encruzilhada Entre Existências e Saberes: o currículo em movimento no cotidiano da Educação Infantil.....</b> | <b>127</b> |
| 6.1 Alinhamento com A BNCC: o que a base convida a refletir com e para as crianças no cotidiano? .....                            | 129        |
| 6.1.1 O pátio.....                                                                                                                | 130        |
| 6.1.2 A escada .....                                                                                                              | 133        |
| 6.1.3 A sala .....                                                                                                                | 134        |
| 6.1.4 O planejamento .....                                                                                                        | 139        |
| 6.1.5 A encruzilhada .....                                                                                                        | 143        |
| <b>4. ENCERRAMENTOS ABERTOS: A BNCC EM-CRUZILHADA.....</b>                                                                        | <b>146</b> |

**REFERÊNCIAS..... 152**  
**BIBLIOGRAFIA ..... 152**

## 1 INTRODUÇÃO

Ele me levava para a escola em sua bicicleta.  
 Barqueiro entre duas margens, debaixo de sol e de chuva.  
 Talvez seu maior orgulho,  
 ou até mesmo aquilo que justificava sua existência:  
 que eu fizesse parte de um mundo que o desprezou.  
 (Annie Ernaux, 2023, p. 68)

No trecho selecionado para a abertura desta tese, Annie Ernaux (2023) revisita suas memórias afetivas com o pai, um homem vindo do campo e que, no contexto da Segunda Guerra Mundial na França, migrou para a cidade. Privado do acesso à escolarização, ele empenhou-se para que a filha pudesse frequentar a escola, um espaço que, ao mesmo tempo em que lhe era interditado, representava para ele a possibilidade de ascensão e dignidade. Esse esforço, no entanto, produziu também um distanciamento: ao tornar-se detentora de saberes que o pai não possuía, Ernaux passou a viver em um universo distinto daquele em que ele permanecia, gerando entre ambos um abismo na forma de ver e de se expressar no mundo. Ao narrar essa experiência, Ernaux explicita a ambivalência dessa relação, o desejo e o orgulho paterno coexistem com a repulsa e a sensação de perda, pois aquilo que o pai representava era justamente o que a cultura escolar e acadêmica buscava superar. O excerto, assim, simboliza uma relação paradoxal entre pai e filha, marcada pela escola enquanto instância que, simultaneamente, inclui e exclui, aproxima e afasta, situando-os em uma encruzilhada atravessada pelo conhecimento.

A encruzilhada é o lócus de encontro que queremos sublinhar. Adotamos essa categoria como instrumento de análise dentro do significante encontro, marcado pelo movimento, por estratégias de ruptura, que ao mesmo tempo articulam múltiplas possibilidades de trajetórias. A encruzilhada é, aqui, o que simboliza a abertura, a multiplicidade, a transgressão e a potencialidade de diálogos, constituindo-se, portanto, como categoria de análise fecunda.

Antes de aprofundar a categoria analítica, primeiramente preciso situar a minha escolha metodológica que se mescla a minha trajetória pessoal, e que também se fez nesses atravessamentos cruzados. A categoria encruzilhada perpassa todo esse texto, assim como também perpassa minha vida. Assim como Ernaux relata, também sou filha de agricultores que deixaram o campo sem terem concluído a escolarização básica. Cabe dizer que o campo é um território em nosso país, marcado por profundas desigualdades e por disputas de poder violentas. Meus avós eram analfabetos e meus pais, quando se casaram, por volta dos 20 anos

de idade, haviam frequentado apenas dois e três anos de escolarização. Na minha família, os que nasceram na década de 1970 foram os primeiros a concluir a Educação Básica e a acessarem à graduação. Sou a primeira da minha família a cursar o mestrado e, agora, o doutorado. Mais uma vez, tal como Ernaux, trago na trajetória pessoal a marca de uma herança ambígua: a escola como promessa de futuro e como fronteira entre mundos.

Meu avô Pedro nunca frequentou a escola, mas dominava o saber de cuidar da terra. Tinha orgulho de cruzar plantas, de fazer enxertos, de conhecer o tempo da plantação e o gesto preciso de embelezar o mundo com o que cultivava. Era um saber de grande valor, inclusive de grande valor econômico, ainda que muitas vezes desprezado. Aos mais jovens da família, cabia deixar a roça, aprender a ler e escrever, cruzar a fronteira e acessar os saberes “importantes” da escola. Foi esse o caminho sonhado por meus antepassados para mim, que eu aprendesse o que eles não puderam, mas, ao mesmo tempo, esquecesse o que eles sabiam. Menina ainda, com menos de oito anos, não sabia nomear o que acontecia, mas intuía a injustiça de uma situação que hierarquizava conhecimentos e formas de vida, sentia que era injusto. Lembro-me com nitidez do dia em que minha avó Irma, ao me observar escrevendo no caderno, comentou: “tão pequena e já sabe ler... acho tão bonito quem sabe ler e escrever.” Nada respondi. Senti orgulho do meu feito, mas, ao mesmo tempo senti vergonha. Uma vergonha silenciosa por dominar algo que minha avó, adulta, não sabia.

Essa experiência de desenraizamento e pertencimento constitui a encruzilhada que dá origem ao meu desconforto e mais tarde, já como professora, a minha curiosidade e inquietação. Esta pesquisa é parte desta busca e é nesse ponto de interseção entre memória e formação que se inscreve a questão central deste trabalho: qual é a promessa de futuro que a escola oferece às suas crianças? Que artefatos ela utiliza nesse processo de selecionar conhecimentos que podem situar os sujeitos entre duas margens “debaixo de sol e de chuva”?

Antes mesmo de me inserir em grupos de pesquisa, o campo do currículo já se apresentava como um território de desassossegos pessoais: compreender seus sentidos, manejar suas prescrições e questionar suas fronteiras. Foi nesse movimento que esta investigação se voltou para a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2017), política educacional que se institui sob o discurso da equidade e da qualidade, propondo-se a garantir aprendizagens essenciais a todos os estudantes do país. Entretanto, essa promessa de universalização do conhecimento convive com antigas tensões: seria possível ascender ao conhecimento sem se distanciar do mundo que nos constitui? Existiria um instrumento que desse acesso à um novo conhecimento sem apagar os legados culturais e epistemológicos dos nossos ancestrais? Tais dilemas atravessam a história da escolarização e permanecem como

um desafio.

Embora o direito à educação esteja assegurado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), foi apenas em 2017, com a instituição da BNCC (Brasil, 2017), que esse direito passou a ser formalmente vinculado a um conjunto de aprendizagens essenciais, definidas em um documento de alcance nacional. Essa vinculação recoloca em debate o papel da escola na produção e na legitimação do conhecimento, tensionando o ideal de uma base comum frente à pluralidade de saberes e experiências que compõem o tecido social brasileiro.

A BNCC traz a proposta de que o país tenha como referência “conteúdos mínimos de forma a assegurar uma formação comum” (Brasil, 1988). Assim, neste estudo, considera-se o movimento, no contexto brasileiro, de uma nova aposta social de institucionalidade da infância, que passa pelo direito à educação através de uma Base Nacional Comum Curricular.

Entende-se, neste estudo, que o currículo escolar, ao constituir uma formação comum, tensiona ainda mais o peso da educação escolar entre o que se aprende dentro da escola e o que as crianças trazem de seus saberes ancestrais. Esse movimento repercute diretamente no trabalho docente, uma vez que os professores são tensionados a operar com um modelo que muitas vezes não dialoga com as crianças, e também com a própria experiência da infância, que é submetida a processos de homogeneização. O currículo, dessa forma, pode ser lido como um dos responsáveis pelo aumento da distância entre a escola e os sujeitos, porque é um conhecimento que não valoriza, por um lado, os conhecimentos que as crianças trazem de fora da escola, e, de outro, porque nega as tradições de transmissão cultural que ocorrem fora dela. De tal modo, as reformas curriculares não podem ser vistas como acontecimentos isolados, mas como parte de dinâmicas históricas, sociais, culturais e políticas de um tempo que atravessam os sujeitos.

Nesse contexto, a BNCC não se limita apenas a atender a uma exigência legal ou pedagógica, mas se inscreve em disputas mais amplas sobre qual infância e qual educação devem ser legitimadas, que existências devem ter os sujeitos (Macedo, 2014). Configura-se, portanto, como uma política que busca instituir um modelo normativo. No recorte adotado para esta pesquisa o foco está na escolarização dos primeiros anos de vida, do que as crianças vivem e experimentam na Educação Infantil. Ao definir tanto o que se entende como ideal quanto o que deve ser superado, ou seja, um artefato com conteúdos comuns para um país com a diversidade cultural que possui já nasce como um instrumento que inclui e exclui. Diante de uma política curricular dada pela BNCC, a escola e seus professores estão em uma encruzilhada. De um lado, um instrumento que busca assegurar direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes e, de outro, as crianças com suas histórias, culturas, desejos e

potências.

Percebo, hoje, uma crescente descredibilidade das famílias, e mesmo dos estudantes, uma vez que atuo também no ensino médio, diante dos saberes escolares como vias possíveis de mobilidade social. Tal descrédito não decorre apenas de um desinteresse pela escola, mas revela um cenário mais amplo, no qual as políticas educacionais parecem cada vez mais isoladas de outras políticas públicas capazes de garantir condições efetivas de transformação social. A promessa histórica da educação como instrumento de ascensão perde força quando não encontra respaldo em políticas de trabalho, renda, moradia e saúde que sustentem a continuidade dos estudos e a valorização do conhecimento como um direito humano (Frigotto, 2015). Mas, apesar das incertezas e frustrações, as famílias continuam levando seus filhos à escola, reafirmando nela um espaço de esperança, de cuidado e, muitas vezes, o único vínculo com o poder público em territórios marcados pela ausência de outras políticas sociais. Essa persistência revela uma contradição: a escola é, ao mesmo tempo, criticada e necessária, desacreditada e imprescindível, situada na encruzilhada.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) emerge como uma tentativa de assegurar direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes, propondo um horizonte de equidade (Frangella, 2020). No entanto, ao se materializar em um cenário de desigualdades estruturais e de distanciamento entre políticas sociais, sua aplicação tende a reforçar as limitações já existentes. De um lado, há o discurso da padronização e da garantia de direitos; de outro, as crianças reais, com suas histórias, culturas, desejos e potências, que desafiam diariamente as formas fixas de ensinar e aprender. Assim, os sujeitos da escola se veem em uma encruzilhada. Entre as exigências normativas de um currículo prescritivo e o compromisso ético com as infâncias concretas, emergem tensões. Nesse entre-lugar, entre a norma e a vida, entre o prescrito e o vivido, a tarefa educativa se reinventa, buscando articular o direito à aprendizagem às condições materiais de existência.

A chave interpretativa da encruzilhada, que será melhor discutida ao longo do trabalho, ocorre a partir da leitura de três autores – Rufino (2019), Simas (2022) e Bhabha (2013) – os quais subsidiam nossas interrogações sobre as disputas de sentidos e significados dados nos encontros cruzos. A encruzilhada se configura como condição para a emergência de novos caminhos, permanentemente entrecruzados e reconfigurados. Nesse movimento, materializa-se a inversão de lógicas hierarquizantes que, historicamente, ordenaram etnias, culturas, religiosidades e o próprio conhecimento, sob perspectivas coloniais. O que fazem as crianças e os professores a partir da BNCC? Que rumos uma política nacional toma dentro dos municípios?

A encruzilhada como categoria vem sendo operada em estudos que buscam compreender os fenômenos sociais/educacionais a partir da lógica exúlica (Rufino, 2019; Martins, 2021; Lima, 2024; Machado, 2025). Minha aproximação com esses referenciais teóricos e esta categoria se dá na tentativa de apreender a complexidade que é traçar uma BNCC para um país diverso como é o Brasil, que convoca à transgressão. Minha formação acadêmica se construiu no campo do pensamento crítico, fundamentado na perspectiva da luta de classes, que considero essencial para analisar as relações sociais. Contudo, no contexto brasileiro, a centralidade da classe não pode ser pensada isoladamente, sob risco de silenciar outras dimensões estruturantes, com raça e gênero. Dessa necessidade surgiu a incorporação de abordagens que ampliassem o horizonte analítico, superando visões reducionistas ou binaristas e permitindo compreender a multiplicidade de fatores que atravessam a experiência escolar. Também aproveito para esclarecer que optei por usar o plural no texto, na terceira pessoa que narra, porque é o entendimento de uma conversa que se traduz através do trabalho de orientanda e orientadora, que estão juntas desde o ano de 2015, tecendo saberes e produzindo vida para além da produção acadêmica e também, de todos que conversam e conversaram conosco, em palavras escritas e faladas. Se o processo de escolarização me afastou ao longo dos anos dos conhecimentos que eram importantes para meus ancestrais, hoje a escolha desse referencial teórico nos reconecta. A pesquisadora, que escreve essas linhas, só lança esse olhar para um instrumento nacional que diz assegurar a qualidade da educação através de determinadas aprendizagens, porque foi uma criança que já olhou para o conhecimento escolar com estranhamento.

Sucessivos deslocamentos possibilitaram trilhar os caminhos que convergem nesse texto, fundamentados na desconstrução de referenciais teóricos aos quais estávamos habituadas. Na condição de professora e pesquisadora, venho promovendo, como Lopes (2008) denomina, uma desterritorialização epistemológica, desestabilizando repertórios de leituras e conceitos que, ao longo da minha formação, se consolidaram como verdades. Minha trajetória foi marcada por uma formação iluminista, em que as disciplinas se concebem como conjuntos de saberes, métodos e dispositivos de pensamento capazes de produzi-los e reproduzi-los, dando a ilusão de que podemos reunir, em mente, escrita, corpo e estante, a “biblioteca” que nos constitui em um conhecimento (Lopes, 2008, p. 202):

Marcados por uma formação iluminista, na qual as disciplinas são entendidas como conjuntos de saberes, bem como métodos e dispositivos de pensamentos comuns capazes de produzir e reproduzir esses saberes, muitas vezes consideramos que podemos reunir em nossas mentes, e em nossas

estantes, a biblioteca que nos forma em uma dada disciplina (Lopes, 2008, p. 202).

Deslocar conceitos e integrar novos referenciais exige cruzar nosso acervo mental e físico com obras acumuladas ao longo da trajetória. Esse processo de reinscrição produziu novas configurações teóricas e, reinscrevê-las em outras cadeias de palavras e conhecimento, está sendo bastante desafiador. No caso deste estudo, compreender o referencial teórico adotado tem sua base na perspectiva pós-estrutural e pós-colonial, busca-se enfrentar desafio contínuo e exigente de assumir a compreensão da realidade como uma construção discursiva, em um movimento atravessado por duas margens também, tal como de Ernaux. De uma margem a teoria crítica, sustentada na racionalidade e na busca pela emancipação social e da outra margem o pós-estruturalismo, caracterizado pela recusa a universais estáveis e pela atenção às instabilidades discursivas e às relações de poder que constituem os sujeitos. Como o barqueiro de Ernaux, ao realizar a travessia, não abandonamos uma margem em favor da outra, mas assumimos a travessia como espaço de diálogo, tensão e produção de novos sentidos. Nesse movimento, a embarcação torna-se metáfora do próprio pensamento que, ao navegar, não fixa residência em um único ponto, mas constrói-se no deslocamento entre as margens, o que pode constituir a aposta em novos diálogos.

A travessia entre duas margens, conforme elaborada por Ernaux (2023), aproxima-se da noção de encruzilhada no sentido dado acima, não como ruptura entre polos inconciliáveis, mas como lugar em que os rastros de uma margem se inscrevem na outra, constituindo a subjetividade da autora. Essa travessia, simultaneamente concreta e simbólica, afasta-se da ideia de dilema ou impasse e afirma-se como espaço de produção da diferença. À luz dessas perspectivas, também reconheço o meu próprio percurso como atravessado por rastros e negociações, tal como sugere Lopes, ao compreender que tais negociações se realizam com tradições múltiplas em nossas bibliotecas heterogêneas – “de livros, de teorias, fragmentos do cotidiano, e o que mais seja. Ou mesmo de suas descoleções” (Lopes, 2008, p. 208).

É nesse emaranhado de referências, memórias e práticas que venho tecendo minha trajetória, atravessada por vozes múltiplas e tradições diversas. Assim, retorno à epígrafe que me acompanha como referência e como lembrança de que toda caminhada acadêmica é também uma travessia de si. Entre a margem de onde parto e a que me acolhe, há sempre vestígios da anterior, rastros que não se apagam. Hoje moro em um apartamento, mas ainda carrego comigo o gosto da roça, o prazer de sentir a terra sob os pés, de subir em árvores e banhar nos rios. Esse constante movimento de ir e vir, de tocar e ser tocada pelas experiências, também orienta a maneira como compreendo e pratico a pesquisa: como um

atravessamento contínuo entre a vida, o pensamento e a docência.

Esse movimento entre margens, entre o vivido e o aprendido, também atravessa minha formação. Minha trajetória de estudo e reflexão sobre as práticas e saberes escolares começa na licenciatura em História, passa pela licenciatura em Pedagogia e se estende à pós-graduação, um percurso que, desde 2002, vem sendo alimentado por inquietações sobre o que se produz na escola, especialmente no campo das políticas educacionais. No mestrado, realizado no PPGEDUC, participei, junto ao Grupo de Pesquisa Infância até os 10 anos (Grupis), do acompanhamento da reformulação curricular orientada pela BNCC no município de Nova Iguaçu, região metropolitana do Rio de Janeiro. O presente estudo se desdobra dessa experiência, reafirmando uma escrita de pesquisa que se ancora na escuta das práticas e da observação do cotidiano escolar.

Mas ressalto que essa travessia não é apenas teórica, ela é também encarnada. Desde 2005, ocupo a escola pública de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, em diferentes vínculos: estagiária, terceirizada e, atualmente, servidora. Entrelaçar conhecimento e prática tem sido, para mim, um desafio cotidiano diante das condições concretas do trabalho docente em territórios marcados pela violência, pela pobreza e pela ausência do Estado. São mais de duas décadas de docência em contextos periféricos, onde a escola resiste como único espaço público existente, lugar de abrigo e amparo possível. Nesses espaços, o tempo e o cotidiano escolar são frequentemente interrompidos por disputas violentas, e o que é vivenciado se encontra constantemente tensionado pela urgência dos fatos que atravessam o dia a dia.

Não há, nos manuais escolares, orientação sobre como agir diante de um confronto armado. Mesmo após anos de formações, palestras com especialistas em segurança pública e incontáveis simulações, ainda não sei como reagir quando os primeiros disparos ecoam. Às vezes, eles são precedidos por fogos de artifício – um aviso cifrado que antecede o pavor. Não há sentido equivalente que traduza essa experiência. A primeira vez que vivi tal situação foi em 2015, quando era professora de uma turma de Maternal I, com crianças de dois a três anos. A escola ficava entre um container da unidade policial e o alto da Serra da Misericórdia, na Penha, zona norte do Rio de Janeiro – território disputado entre a polícia e o tráfico local, sob a égide das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), política que ali resistiria sem confrontos por apenas três anos.

Naquele dia, aprendi que temos muito pouco a oferecer às crianças em momentos assim, e que só sabemos o que fazer no instante em que acontece. O barulho de um tiroteio com armamento de guerra reverbera por dentro: vibra na carne, domina todos os sentidos,

impõe a urgência da sobrevivência. O corredor das escolas, com suas múltiplas paredes, é comumente utilizado como local de abrigo possível. Levamos para lá as crianças, entre o som dos tiros, o choro e o medo. Algumas ficam imóveis, outras se agitam e gritam e outras buscam colo. Naquele dia Gabriel, de dois anos, me pede para pegá-lo. Com ele nos braços, sigo conduzindo as demais crianças até o corredor. Quando finalmente nos sentamos, ele me abraça com força, e permanecemos assim até que o barulho se espaça e uma trégua silenciosa se instale. Nesse dia, a geladeira da escola foi perfurada por um projétil. Dentro de mim, algo também se perfurou, um sentimento que, mesmo depois de onze anos e inúmeras experiências semelhantes, ainda não sei nomear.

É nesse contexto que os currículos oficiais e os manuais prescritivos, com sua pretensão de universalidade, revelam seu descompasso com a realidade vivida por crianças e educadores. Entre o que se propõe e o que se vive, abre-se um espaço de tensão e de urgência, onde a prática docente é desafiada a cada dia. É justamente nesse intervalo – entre a norma e a vida, entre o prescrito e o possível – que se inscreve o problema central desta pesquisa: compreender como o conhecimento sistematizado pode dialogar com as práticas que emergem da experiência, do imprevisto e do gesto que busca, em meio ao caos, garantir a continuidade.

As tensões descritas nessa introdução formam o que inicialmente me levou de volta à Universidade em busca de respostas e que acabou por me conduzir a novas perguntas. Seria o conhecimento uma resposta suficiente? Ou seria ele também parte da trama de interrogações que nos move? O retorno à teoria não me ofereceu soluções satisfatórias, mas abriu um campo de fricção, um entre-lugar onde o vivido e o pensado se encontram e se desafiam mutuamente. É nesse espaço de travessia, onde o ideal e o real se confrontam, que encontro o sentido de seguir.

Por isso, me reconheço mais próxima de um referencial teórico que se constrói nas margens, nas dobras e nos cruzamentos, como propõe Rufino ao pensar a pedagogia da encruzilhada “dos seres paridos no entre” (Rufino, 2019, p. 16). O caos, por vezes o absurdo, constitui meu cotidiano e minhas experiências. A encruzilhada, em sua dimensão simbólica e política, oferece um modo de pensar o mundo a partir do encontro entre forças distintas, por vezes contraditórias, mas sempre criativas. É nela que o saber acadêmico pode se abrir ao saber do corpo, da rua, da experiência; é nela que o gesto docente ganha espessura, que o conhecimento se encarna e se reinventa diante das condições concretas da existência.

Assumir a encruzilhada como referencial é reconhecer que a pesquisa e a docência não se dá em terreno firme, mas em chão movediço, em travessia constante. É admitir que o conhecimento que produz nasce das fronteiras, dos enfrentamentos e das invenções que se

fazem necessárias para continuar me movendo, onde o encontro insiste, mesmo quando o peso é a violência e a precariedade. A encruzilhada, portanto, não se apresenta apenas como um conceito teórico, mas como uma ética e uma prática de resistência, um modo de seguir caminhando entre mundos, carregando as marcas do vivido e o desejo do que ainda posso vir a ser, do que ainda posso elaborar por meio das palavras. A parceria na escrita com minha orientadora também abriu novos encontros e territórios de pensamento. Para ela, tratava-se da escrita de mim, de compreender de onde situo minha docência, algo que ainda não sei ou não consigo realizar plenamente. Ainda preciso elaborar a partir do outro, nesse exercício compartilhado de dizer e me dizer.

Logo, a escolha pelo município de Nova Iguaçu para o desenvolvimento da pesquisa deve-se ao fato de acolher a universidade a que esta pesquisa se filia, bem como da alta receptividade que a Secretaria Municipal de Educação acolhe os estudos educacionais empreendidos em seu território pelo Grupo de Pesquisa, Grupis, que faço parte. O trabalho de mestrado foi precursor deste estudo e acompanhou a reformulação curricular da Educação Infantil realizada neste município nos anos de 2018 e 2019. Já esta pesquisa monitorou o cotidiano de uma professora em uma unidade escolar de Educação Infantil a partir das propostas presentes no currículo municipal reformulado em consonância com a BNCC. As perguntas que se colocaram foram: o que anuncia a política curricular e como ela se efetiva nas escolhas e nas práticas cotidianas de uma professora na Educação Infantil? Como o currículo é utilizado pela professora nos seus fazeres diários com as crianças? Quando trago tais questões, interessa-me problematizar qual o sentido dos cruzamentos do currículo com os conhecimentos da professora e no seu cotidiano nas interações com as crianças. E interrogo sobre os vestígios, marcas e borrões que são deixados na encruzilhada que encarna o novo.

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de maio a novembro do ano de dois mil e vinte e quatro, em uma unidade que atende somente à Educação Infantil, tendo sido indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu para o acompanhamento e trabalho de pesquisa. A Escola Municipal de Educação Infantil São Benedito, situada no bairro Engenho Pequeno, possuía, no ano de 2024, o total de 10 turmas atendidas em horário parcial com 175 crianças matriculadas.

Nova Iguaçu está situada na região denominada como Baixada Fluminense, na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. A cidade possui uma população em torno de 820 mil pessoas, segundo dados do IBGE, e sua população sofreu grandes variações nas últimas décadas, fruto dos migrantes que chegaram e, também, saíram da região, impulsionados, principalmente, pela perspectiva de melhoria de vida. É o maior município da Baixada

Fluminense, em termos territoriais, e o segundo em população. Sua história passa pelas diferentes funções a que a região serviu, uma herança de vários tempos e diversas representações culturais que a caracterizam e marcam. Já foi importante ponto de concentração da produção cafeeira, vinda inclusive de outros estados, para a exportação. Também já foi conhecida como cidade perfumada, nome advindo do cheiro que exalava dos laranjais no período que a região vivia do cultivo desta fruta (Silva; Angelo, 2013).

Amparada pelo diálogo estabelecido neste trabalho com Bhabha (2013) e Simas (2022), a problematização da pesquisa se inscreve na encruzilhada como percurso investigativo, compreendido não como linearidade ou trajetória previamente demarcada, mas como movimento processual e contingente, permanentemente produzido nas negociações e disputas de poder que atravessam o campo discursivo.

Assim, fortalecendo nosso debate atribuído ao sentido de caminho e encruzilhada, assinalamos que o papel do pesquisador é fazer pesquisa dentro de um processo investigativo, que é em si um movimento discursivo. Logo, temos o entendimento de que os sentidos são sempre elaborações parciais e, portanto, nunca definitivos, daí decorre nossa recusa em associar este estudo a abordagens teórico-metodológicas que pretendam encerrar os sentidos em uma única direção.

Para tanto, a proposta de investigação foi a observação das interações cotidianas entre a professora e as crianças nos meses de maio a novembro de 2024, bem como uma entrevista com a professora sobre a política curricular. Esclareço, também, que ao longo de todo o trabalho narro minhas próprias experiências nas escolas que trabalho e trabalhei, onde cotidianamente vivencio uma encruzilhada de sentidos.

Para encaminhar tal temática, o trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro traz as considerações sobre o referencial teórico metodológico – a encruzilhada – e de como é operada e compreendida neste trabalho. A partir do chamado de Simas e Rufino (2018), esta pesquisa se lança ao movimento cruzo dos saberes da encruzilhada, reconhecendo que o conhecimento é imanente à vida e às existências em sua diversidade. Nesse gesto, buscamos conectar o estudo acadêmico a acervos e referenciais de diferentes territórios. A encruzilhada emerge, assim, como categoria epistemológica que atravessa a pesquisa: espaço de ambivalências, disputas, violências e invenções. A BNCC é, então, abordada como texto em constante tensionamento, cujos discursos produzem efeitos sobre os modos de ser criança e sobre os sentidos do currículo. A teoria constituiu-se como uma abordagem que coloca no centro do trabalho teórico e metodológico a noção da contingência do discurso. A pesquisa aposta na multiplicidade, nas margens e no encantamento como possibilidade de

conhecimento.

No segundo são tratadas as significações em torno das categorias criança/infância, tão caras a esse trabalho, numa perspectiva produzida pelas crianças e pela sociologia da infância. O capítulo parte da compreensão dos múltiplos sentidos atribuídos à palavra criança, reconhecendo que tais significados são sempre provisórios, construídos no pacto comunicativo que a escrita exige. Assim, apoiado na ideia de que a linguagem é um espaço de encontro entre adultos e crianças, o capítulo organiza-se em dois movimentos: a análise das concepções infantis sobre o que é ser criança e a articulação com a sociologia da infância no reconhecimento da criança como categoria social.

O terceiro capítulo estabelece um percurso sobre as políticas curriculares no Brasil, desde a Constituição de 1988 até a BNCC (2017), bem como os significantes teóricos sobre a categoria currículo. O currículo é compreendido como um artefato cultural, dentro de um sistema de significações entre os sujeitos. A análise da encruzilhada permite compreendê-lo como um território movediço onde se cruzam memórias, culturas, tradições e políticas. Nele, as múltiplas vozes, das crianças, dos professores, dos documentos oficiais e dos saberes ancestrais, entrelaçam-se em diálogos que tanto expressam tensões quanto produzem reinvenções do mundo. É nesse espaço híbrido, polifônico e sempre inacabado que o currículo se inscreve.

O quarto capítulo faz uma análise da Base para a Educação Infantil e, para isso, mobilizam-se dois estudos bibliográficos: um realizado entre os anos de 2015 e 2019, no momento de lançamento da BNCC, e outro entre os anos de 2020 e 2023, após as reformulações curriculares. O capítulo articula essas produções com achados da pesquisa de campo, discutindo como as orientações da BNCC ganham sentido na prática cotidiana de uma professora e problematizando os significados atribuídos à política e seus efeitos no cotidiano da Educação Infantil.

No quinto capítulo que iremos relatar e discutir os sentidos da BNCC no cotidiano de uma Escola de Educação Infantil no município de Nova Iguaçu e do que isso revelou na prática da instituição que acompanhamos no estudo de campo.

Por fim, trazemos as considerações finais desse trabalho.

## **CAPÍTULO I**

### **ENTRE MARGENS EPISTEMOLÓGICAS: ENCRUZILHADA DO CORPO, TERRITÓRIO E EXPERIÊNCIA**

## **2 CAPÍTULO I: Entre Margens Epistemológicas: encruzilhada do corpo, território e experiência**

### **RESUMO**

O capítulo apresenta a encruzilhada como um conceito teórico-metodológico que orienta modos de pensar e produzir conhecimento a partir de perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais. Inicialmente, a encruzilhada é descrita em sua dimensão material e simbólica como um espaço de encontro entre caminhos, no qual diferentes direções se cruzam e produzem múltiplas possibilidades de sentido. Mais do que um ponto físico de decisão, ela representa um lugar de suspensão, ambiguidade e transformação, em que o movimento substitui a linearidade e o conhecimento emerge do cruzamento entre trajetórias distintas. Nas cosmopercepções afro-diaspóricas, a encruzilhada assume também um significado espiritual e cultural, especialmente associada a Exu, orixá que rege a comunicação, o trânsito e a mediação entre mundos. Inspirada em autoras como Martins, essa perspectiva compreende a encruzilhada como um princípio epistemológico que rompe com lógicas eurocêntricas e lineares de conhecimento, propondo uma compreensão relacional e dinâmica dos saberes, construída nas travessias entre memória, corpo, ancestralidade e criação. O capítulo dialoga ainda com autores como Rufino e Simas, que desenvolvem a ideia de uma pedagogia das encruzilhadas, na qual aprender e produzir conhecimento significa atravessar fronteiras, negociar sentidos e reconhecer a potência criadora dos encontros entre diferentes experiências, linguagens e culturas. Nessa abordagem, a encruzilhada afirma-se como uma epistemologia afro-diaspórica que valoriza o movimento, a pluralidade e a instabilidade das verdades. Por fim, o texto aproxima essa perspectiva do conceito de entre-lugar formulado por Bhabha, evidenciando como os processos culturais e identitários se constituem em espaços híbridos de negociação e tradução. Assim, a encruzilhada é assumida como método de pesquisa e leitura do mundo, permitindo compreender fenômenos sociais e culturais como territórios de disputa, travessia e reinvenção contínua de sentidos, como são as políticas curriculares.

Palavras-chave: ENCRUZILHADA; ENTRE-LUGAR; METODOLOGIA.

Foi exatamente o samba, sobre o qual reflito sistematicamente, que me fez perceber e encarar um Brasil de complexidades que não comportam dicotomias reducionistas. O samba é um desconforto potente para que o Brasil se reconheça como produtor constante de horror e beleza. É o filho mais duradouro dos tumbeiros, em tudo que significa de tragédia, redenção, subversão, negociação, resistência, harmonia, violência, afeto, afirmação de vida e pulsão de morte na nossa história. (Simas, 2022, p. 115).

O samba, conforme evocado por Simas (2022), tensiona qualquer tentativa de reduzir o Brasil a esquemas interpretativos binários. Nosso país transita simultaneamente entre horror e beleza, violência e afeto, subversão e harmonia, denunciando e celebrando, ao mesmo tempo, os traços contraditórios de uma nação herdeira dos tumbeiros. Assim, o samba se torna metáfora de um país em permanente encruzilhada, território de múltiplas complexidades étnicas, linguísticas, regionais e históricas, que desafiam a ideia de uniformidade e desestabilizam narrativas totalizantes.

A encruzilhada é o chão onde o país pulsa, entre tambores, tiros e silêncios. Como possibilidade de dar materialidade a tal perspectiva, escolho narrar um fato recente.

No dia 28 de outubro, o som da encruzilhada não veio do tambor, mas dos tiros que despertaram a região do Complexo da Penha e do Alemão<sup>1</sup> antes do sol. Cinco da manhã, e o celular se tornou bússola para minha experiência: busquei notícias, rotas, sinais de como deveria agir naquele dia, se seria possível transitar no território em que trabalho. A megaoperação policial<sup>2</sup> nos Complexos da Penha e do Alemão fez do amanhecer um campo de tensão e atenção. Durante toda manhã foi divulgada e acompanhada a contagem dos corpos levados ao Hospital Getúlio Vargas, na sombria contabilidade dos mortos. À noite, já se divulgava que eram mais de sessenta. Na manhã do dia 29, mais sessenta corpos foram colocados em praça pública, recolhidos na mata no alto da Serra da Misericórdia e levados à visibilidade pela própria população. Contados, então, cento e vinte e uma vidas interrompidas.

Nesses territórios da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, atravessados por facções criminosas, políticas, polícia e interditos, até o luto foi sequestrado. No território em que

---

<sup>1</sup> Os conhecidos Complexo da Penha e Complexo do Alemão integram um conjunto de favelas localizadas na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, localizadas ao longo da Serra da Misericórdia. Atravessam os bairros de Ramos, Olaria, Penha, Penha Circular, Engenho da Rainha.

<sup>2</sup> O Governo do Estado do Rio de Janeiro divulgou ter realizado a chamada Operação Contenção, em conjunto com as forças da Polícia Civil e Militar do Estado do Rio de Janeiro, mobilizando 2,5 mil policiais.

trabalho<sup>3</sup>, inimigos da facção que domina a Penha e o Alemão, não se pôde lamentar ou chorar os mortos, porque o inimigo, dizem, “não se lamenta”. E a cidade toda também assim dividiu-se: entre os que choram e os que celebram o desconforto potente de um país produtor constante de barbárie. Cabe aqui afirmar que o conceito de território<sup>4</sup> é deste espaço original que ocupamos e que é também “a prisão que o homem teria construído para si” (Cataia, 2011, p. 122).

É desse lugar que se ergue a encruzilhada como categoria teórica: ela não é apenas conceito, é lugar onde a experiência se faz conhecimento, onde o território é também corpo e memória, onde a cultura se reinventa diante do caos. Pensar a encruzilhada é pensar o Brasil que insiste em existir, resistir e reinventar-se. A escola é atravessada por esse complexo de cultura, espaços, campo de contradições e invenções. As políticas públicas, tal como o samba, são atravessadas por tensões, disputas e negociações de sentidos. O território que a escola se inscreve é complexo, nele convivem forças que se chocam, mas também se sustentam mutuamente.

Trabalhar em territórios dominados por facções criminosas nos obriga a pensar o que significa viver num espaço em que a fronteira entre o risco e a proteção se desloca a cada instante. As famílias que compõem a comunidade escolar são atravessadas por todas as marcas e contradições que definem aquele território. Conheço muitas pessoas que vivem e trabalham nessas condições e que, ao mesmo tempo, são fundamentais para a sustentação da escola – seja garantindo a proteção para que todos respeitem o espaço, seja ajudando naquilo que for necessário para o funcionamento cotidiano.

Entre essas pessoas, há uma moça que trabalha nas ruas, chamada na localidade de “soldado”. Todas as vezes que nos encontramos, ela vem ao meu encontro, portando quase sempre um fuzil, e me pergunta como estou, se a escola precisa de algo. Agradeço, sempre, e digo que não. Em muitos dias, é ela, ou pessoas como ela, quem nos alerta de que “o clima vai esquentar” e de que as escolas devem ser fechadas para garantir a segurança de todos. Nesse gesto, há algo que escapa à lógica binária que separa o certo do errado, o dentro do fora. Há ali uma ética própria da encruzilhada: o cuidado que emerge no caos, que resiste mesmo sob o signo da violência.

---

<sup>3</sup> Trabalho atualmente no território conhecido como Complexo de Israel, que integra os bairros: Brás de Pina, Cordovil, Parada de Lucas e Vigário Geral. Essa denominação é recente e diz respeito à facção local que se denomina como “povo escolhido” de cristãos protestantes e é inimiga da facção que domina os territórios do Complexo da Penha e do Alemão.

<sup>4</sup> Os significados de território são múltiplos e podem ser abordados levando em consideração aspectos históricos, políticos, filosóficos e de seu uso, dentre outras perspectivas que tensionam suas delimitações na atualidade (Cataia, 2011).

Essa experiência, vivida no cotidiano da escola, encarna o sentido da encruzilhada como categoria analítica e existencial. Não se trata de romantizar o risco ou de negar a gravidade das condições, mas de reconhecer que a vida insiste em se reinventar, no trânsito entre mundos que nos ensina a perceber que o saber não está apenas nas instituições formais, mas também nas ruas, nas brechas, nas relações que desafiam a norma. A escola, nesse cenário, é atravessada por múltiplas forças: o medo, a resistência, as práticas comunitárias de proteção. Nela, o território se faz corpo e memória, o corpo de quem ensina, de quem aprende, de quem protege.

As políticas públicas, tal como o descrito, são atravessadas por tensões, disputas e negociações de sentidos. É nesse terreno movediço que a categoria encruzilhada se apresenta como horizonte teórico e ético: um lugar de encontros e desencontros, de forças que se cruzam e se reconfiguram. Tomá-la como instrumento analítico significa reconhecer a complexidade das tramas que sustentam tantos sujeitos que, entre o orgulho e a perda – como evoca Ernaux (2023), na epígrafe que abre a introdução desse trabalho, ao falar do pai – e entre o horror e a beleza – como lembra Simas (2022) ao falar do samba, – constroem existências no entre-lugar das contradições e reinvenções, como bem formulado por Bhabha (2013).

Justifica-se, assim, a adoção da encruzilhada como uma perspectiva metodológica e instrumento deste trabalho, por sua potência em iluminar as ambivalências que atravessam a cultura, a sociedade, as crianças, as famílias e também essa pesquisadora. Entre o rigor da escrita acadêmica e a força da experiência, habita a necessidade de construir novas respostas, de criar caminhos que não apaguem as vozes, os gestos e as invenções que emergem do cotidiano em meio ao caos e ao afeto. Estar na encruzilhada é aceitar o desafio de pensar com o corpo, de articular teoria e vida, sem hierarquizar o que nasce da experiência e do que é criado diante da vida que segue.

Ao compreender a encruzilhada como espaço de trânsito, de tensão e de criação de sentidos, estabelece-se um elo com a abordagem discursiva que orienta esta pesquisa, uma vez que ambas partem da compreensão de que o social é atravessado por disputas de significação. Assim, este estudo, além da encruzilhada, utiliza uma abordagem que coloca no centro da análise a noção de discurso e de sua contingência (Frangella; Oliveira, 2017). Não se trata apenas de analisar objetos já dados, mas de investigar como eles se constituem discursivamente, quais antagonismos os atravessam e de que forma produzem efeitos de verdade (Lopes; Macedo, 2011). O pesquisador, nesse sentido, não ocupa posição neutra ou exterior, mas está implicado nos processos de significação que analisa. Reconhecer o caráter

discursivo e cultural da pesquisa implica compreendê-la como um gesto político, uma forma de disputar significados e de reencantar o mundo pela palavra (Rufino, 2019).

Logo, pensar a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) à luz desse olhar implica situá-la em uma trama de complexidade na qual o comum se constitui a partir do diverso e das tensões que o sustentam. No espaço da encruzilhada, tornam-se visíveis as fissuras e os deslocamentos que atravessam as relações e a produção do conhecimento. Assim, este capítulo propõe um diálogo com a categoria encruzilhada, entendida como uma perspectiva de complexidade e de atravessamentos, capaz de sustentar a análise das políticas educacionais brasileiras.

## **2.1 A encruzilhada como método: travessia pós-estrutural e pós-colonial**

Uma encruzilhada pode ser descrita, em sua materialidade e simbolismo, como um espaço de confluência e decisão, um lugar em que caminhos distintos se encontram, se cruzam e se bifurcam, produzindo sentidos múltiplos. No plano físico, ela se apresenta como o ponto em que duas ou mais vias se interceptam, formando ângulos e aberturas que interrompem o fluxo linear de um percurso. As linhas do chão – de terra, de pedra ou de asfalto – desenham ali uma geometria de encontros: um eixo que se divide, uma trajetória que deixa de ser única para se tornar plural. Cada direção aponta para uma possibilidade, e o viajante que chega a esse ponto é convocado a escolher, a hesitar, a decidir ou, talvez, a permanecer na suspensão própria do entre-lugar.

A encruzilhada é simultaneamente geografia e metáfora: um chão concreto de passagem e um campo fecundo de criação. É o lugar onde se decide e onde se aprende a não decidir de modo definitivo; onde o sujeito se depara com suas próprias fronteiras e com as fronteiras dos outros; às vezes com seu transbordamento, onde o movimento substitui a estabilidade e o sentido se produz no cruzamento. Ela é, em essência, um espaço de potência, de ambiguidade e de transformação, o ponto onde tudo pode acontecer, porque nada está completamente determinado.

Mas a encruzilhada ultrapassa a sua configuração espacial: ela é também um lugar de travessia simbólica, carregado de sentidos espirituais, culturais e filosóficos. Em muitas tradições, é o território dos encontros entre mundos, o espaço liminar em que as fronteiras se tornam porosas. É ali que o conhecido e o desconhecido se tocam, que o visível e o invisível se entrelaçam, que o humano dialoga com o divino (Martins, 2021). No simbolismo afro-

diaspórico, por exemplo, a encruzilhada é morada do orixá<sup>5</sup> Exu, entidade que rege a comunicação, o movimento, o desequilíbrio criador (Lima, 2024). Nesse sentido, ela é o lugar da mediação, onde as mensagens são trocadas, os caminhos abertos e as escolhas ressignificadas.

Respondendo ao chamado de Rufino (2019), lançamo-nos no movimento cruzo dos saberes que, “uma vez incorporados, narram o mundo através da poesia, reinventando a vida enquanto possibilidade”, uma vez que “a problemática do saber é imanente à vida, às existências em sua diversidade” (Rufino, 2019, p. 9). Cientes da importância que esta categoria de análise carrega, que pedimos licença e nos aproximamos com o intuito de conectar este estudo acadêmico com acervos e referenciais de diferentes territórios. Como lembram Simas e Rufino (2018, p. 19), “precisamos nos deseducar do cânone limitador para ampliar os horizontes do mundo”. Esse chamado à deseducação é também um chamado à reexistência, à produção de saberes que emergem das margens, das ruas, dos terreiros, das escolas periféricas. É nessa encruzilhada de saberes e afetos que a pesquisa se inscreve: entre o horror e a beleza, entre a tragédia e a invenção, entre o que o discurso oficial quer fixar e o que a vida insiste em reconfigurar.

A lógica exúlica recusa o pensamento hierarquizante e dualista da modernidade ocidental, afirmando o movimento, a travessia e a encruzilhada como princípios epistemológicos (Rufino, 2019). A ancestralidade não é um passado distante, mas uma presença ativa que organiza modos de saber, de convivência e de cuidado. Nessa perspectiva, a encruzilhada deixa de ser apenas metáfora para tornar-se princípio epistemológico: é o espaço-tempo em que se produzem sentidos, em que as fronteiras se dissolvem e se reconstituem continuamente, que a vida no terreiro se organiza em torno de encruzilhadas simbólicas e concretas nas quais o cotidiano e o sagrado se imbricam.

A noção de encruzilhada tem sido elaborada por diferentes autoras e autores. Leda Maria Martins (2021), poeta, ensaísta, dramaturga e professora, é reconhecida como precursora da encruzilhada como epistemologia e metodologia, constituindo-se um dos eixos centrais de sua reflexão teórica e estética. Para a autora, a encruzilhada ultrapassa a dimensão simbólica ou religiosa e se afirma como princípio organizador do pensamento, do corpo e da memória. Em sua formulação, ela representa um lugar de trânsito, tradução e reinvenção, onde diferentes tempos, saberes e mundos se encontram e se tensionam. Assim, pensar a encruzilhada é reconhecer a coexistência de múltiplas racionalidades e a dinâmica de

---

<sup>5</sup> Termo de origem iorubá para referir-se a divindades.

deslocamentos que caracteriza as culturas afro-diaspóricas.

Nesse contexto, Martins (2021) propõe a encruzilhada como referencial teórico metodológico capaz de acolher a complexidade dos processos inter e transculturais. Tal perspectiva rompe com epistemologias lineares e eurocentradas, uma vez que introduz uma lógica espiralar, em que o conhecimento se constrói por meio de interações, contaminações e recomposições. Como afirma a autora, “a cultura negra também é, epistemologicamente, o lugar das encruzilhadas” (Martins, 2003, p. 69), o que implica compreender a produção de saberes como um movimento contínuo de travessia entre memória e invenção, presença e ausência, visível e invisível. Essa concepção se ancora na figura de Exu, orixá das passagens, dos caminhos e da comunicação, que nas tradições iorubás é o princípio dinâmico do movimento e da transformação. Em Martins (2021), Exu é mais que um símbolo religioso: é o operador epistemológico que dá sentido à encruzilhada, pois instaura o diálogo entre diferentes planos de existência e saber. Exu é o mediador entre os mundos, aquele que faz circular a palavra e o gesto, abrindo possibilidades para o trânsito de memórias e experiências entre o ancestral e o contemporâneo.

Do ponto de vista metodológico, a encruzilhada constitui, portanto, um modo de leitura e de escrita que incorpora o corpo, a performance e a ancestralidade como dimensões constitutivas do conhecimento. O pensamento de Martins (2003) emerge de sua própria prática como intelectual e como Rainha Conga da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá, em Belo Horizonte, território sagrado onde eram realizados os ciclos do Reinado<sup>6</sup>. Essa vivência, em que se entrelaçam ritual, corpo e memória, informa sua produção teórica e evidencia a encruzilhada como princípio de mediação entre o vivido e o pensado, entre o saber popular e o acadêmico.

Assim, ao propor a encruzilhada como referencial teórico-metodológico, Martins (2021) oferece uma chave potente para compreender os processos de criação e resistência das culturas negras no Brasil. Sua perspectiva evidencia que o conhecimento se faz na travessia – entre o uno e o múltiplo, o passado e o presente, o local e o diaspórico –, constituindo um espaço de negociação e reinvenção contínua. A encruzilhada, nesse sentido, não é apenas um conceito, mas uma ética do conhecimento e uma poética do movimento, a partir das quais se

---

<sup>6</sup> O Reinado de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá foi fundado no século XIX reunindo pessoas da região do Jatobá que colaboravam com os festejos. A atual igreja, construída entre 1980 e 1982, foi tombada como patrimônio histórico de Belo Horizonte em 1995. No Reinado, a maior autoridade é a Virgem Maria, seguida pelo Rei e pela Rainha Conga, além do capitão-mor, capitão-regente e outros reis e rainhas que formam a corte. O ciclo anual tem início no Sábado de Aleluia, e a Festa Grande acontece entre agosto e outubro, encerrando-se no último domingo deste mês. As tradições e saberes da Irmandade são transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens por meio da contação de histórias.

torna possível repensar as formas de produção, transmissão e legitimação dos saberes no campo acadêmico e cultural.

A noção da encruzilhada, utilizada como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim (Martins, 2003, p. 69).

Mais recentemente, essa categoria tem ganhado aderência nos estudos acadêmicos por sua densidade simbólica e capacidade de análise de fenômenos complexos, como se observa na pedagogia das encruzilhadas de Luiz Rufino (2019) que propõe presenças, gramáticas e atravessamentos na mediação e no trânsito dos saberes entre o corpo e a palavra; nas reflexões de Adilbênia Machado (2025) sobre encruzilhada como pluralidade da desconstrução, transformação e transição do conhecimento existencial e político; também de Verônica Lima (2024) sobre a encruzilhada como postura epistêmica e metodológica na comunicação.

A encruzilhada, tal como compreendida por Rufino (2019), Machado (2025) e Lima (2024), constitui um princípio epistemológico que se inscreve nas cosmopercepções afro-diaspóricas, especialmente nas filosofias de terreiro e na presença de Exu como operador simbólico e metodológico. Esses autores tomam a encruzilhada não apenas como metáfora, mas como modo de conhecer e de existir no mundo, um campo de passagem e criação onde os saberes se encontram, tensionam-se e se transformam. Pensar pela encruzilhada é recusar as formas lineares e hierárquicas do pensamento ocidental e abrir-se ao movimento, ao diálogo e à multiplicidade que caracterizam as epistemologias negras. Nesse sentido, a encruzilhada é o lugar da travessia e da invenção, onde o conhecimento é produzido no cruzamento entre corpos, memórias e experiências, sempre em trânsito.

Para Rufino (2019), a encruzilhada é fundamento de uma pedagogia do movimento e da comunicação. Inspirado em Exu, propõe a pedagogia da encruzilhada como um modo de aprender e ensinar que se faz na passagem, na tradução e na negociação entre mundos, saberes e linguagens. “A noção da encruzilhada emerge como possibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e a monologização do mundo” (Rufino, 2019, p. 13). Aprender, nesse contexto, é experimentar o cruzamento, reconhecer o conflito como potência e compreender o conhecimento como fluxo contínuo.

Em Machado (2025), a encruzilhada é território de reexistência e criação, espaço de encontro entre ancestralidade e contemporaneidade. Também orientada pelo princípio exuístico, a autora compreende a encruzilhada como uma epistemologia que valoriza a

corporeidade, a oralidade e o encantamento, produzindo uma política de saberes em que o corpo e a palavra se tornam lugares de resistência. É na encruzilhada que as experiências negras se refazem, elaboram novas linguagens e afirmam outras formas de humanidade e de conhecimento: “compreendo que as filosofias africanas contemporâneas seguem diversas encruzilhadas, inclusive na desconstrução, na contracolonização do epistemicídio a que povos de África e de sua diáspora foram jogados (...)” (Machado, 2025, p. 31).

Lima (2024), por sua vez, trabalha a encruzilhada como categoria metodológica para pensar a comunicação e a cultura desde uma perspectiva decolonial. Para a autora, a encruzilhada é o espaço do entre, do contraditório e da divergência produtiva. É um princípio que desafia a estabilidade e a homogeneidade dos discursos, propondo a comunicação como movimento de tradução e mediação entre mundos diversos. Exu, nesse contexto, é o fundamento simbólico que permite o trânsito, o diálogo e a abertura ao outro, rompendo com as clausuras epistemológicas do pensamento ocidental moderno. A encruzilhada, assim, é um modo de escuta e de leitura do mundo, um método que se realiza na instabilidade e na abertura.

Ou seja, pela encruzilhada, as verdades únicas se desfazem e dão lugar às probabilidades, ou seja, nada do que se apresenta pode ser uma verdade universal, se estamos observando a partir da encruzilhada. Esse é outro aspecto fundamental dessa metodologia que emerge, e que representa a descontinuidade na ideologia ocidental (e colonial) referida por Sodré (1988): trata-se de uma postura que rejeita qualquer sentido de verdade única ou absoluta, levando o olhar de quem a utiliza para os terrenos instáveis das probabilidades, das frestas e fissuras que revelam outras realidades. (Lima, 2024, p. 5).

Nos três autores, (Rufino, 2019; Machado, 2025; Lima, 2024) a encruzilhada se afirma como uma epistemologia afro-diaspórica e exuística, que reconhece o saber como processo, relação e movimento. Ela emerge da experiência histórica e simbólica da diáspora negra, em que o cruzamento de caminhos e culturas gerou novas formas de vida, pensamento e resistência. Nessa perspectiva, Exu não é apenas referência mítica, mas princípio ontológico e gnosiológico: o senhor do movimento, da comunicação e da criação. É o orixá quem instaura a possibilidade de pensar o mundo como encruzilhada, onde todo conhecimento é fruto do encontro e da travessia. Assim, a encruzilhada torna-se um lugar de pensamento, ética e prática, um campo de saber que desafia a colonialidade e reafirma a potência criadora dos saberes negros e das epistemologias do cruzo.

Encontramos em Sarmiento (2004), também, o uso da encruzilhada. Esse espaço de confluência e decisão, onde caminhos se encontram, cruzam-se e se bifurcam, produzindo múltiplos sentidos, é mobilizado como uma categoria analítica potente em diferentes

contextos de produção de conhecimento.

Ao dialogar com Bhabha (2013), Sarmiento (2004) articula essa ideia ao conceito de entre-lugar, para pensar a infância em seu tempo histórico, um território de atravessamentos, negociações e reinvenções constantes. O pesquisador reflete sobre a infância e suas culturas no contexto da chamada segunda modernidade, caracterizada pela globalização, pela fluidez das identidades, pela aceleração tecnológica e pela fragmentação das referências sociais e culturais. O autor propõe compreender as crianças como sujeitos sociais e culturais que produzem sentidos e modos próprios de viver e interpretar o mundo e destaca que, nesse novo contexto histórico, as culturas infantis se tornam mais diversas, híbridas e atravessadas por tensões.

A metáfora da encruzilhada é central na análise desta produção de Sarmiento (2004). Ela representa o encontro de caminhos, o espaço de coexistência entre diferentes tempos, saberes e lógicas. É nesse entremeio que as crianças estão construindo suas experiências, negociando entre o global e o local, o tradicional e o moderno, o adulto e o infantil. Assim, as culturas da infância emergem como práticas que combinam elementos da cultura midiática e tecnológica, com uma valorização discursiva da autonomia e dos direitos das crianças; ao mesmo tempo, a intensificação da mercantilização da infância e a redução dos espaços de sociabilidade. As culturas das crianças, portanto, se constroem nessas fronteiras contraditórias, revelando tanto sua criatividade quanto sua vulnerabilidade. “Estas reconfigurações fazem das crianças contemporâneas construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea, esse ponto no mapa, afinal, que é também a mesma encruzilhada em que todos nós nos situamos” (Sarmiento, 2004, p. 30).

Podemos compreender, assim, que a encruzilhada se afirma como uma categoria epistemológica e metodológica de grande potência analítica, capaz de atravessar fronteiras disciplinares e culturais. Seja como mediação entre mundos e linguagens, seja como lugar de ambiguidade em que inesperado emerge ou ainda um entre-lugar em constante transformação; a encruzilhada oferece um modo de compreender o ponto onde diferentes caminhos se cruzam, evocando tanto a possibilidade de encontro quanto de disputa. Tal como a epígrafe deste capítulo nos faz pensar, a cultura nas e das encruzilhadas se reinventa continuamente, produzindo negociação simbólica, invenção e uma permanente “afirmação de vida e pulsão de morte” (Simas, 2022, p. 115), é o lugar da complexidade, um espaço em que as contradições não se anulam, mas coexistem. É o ponto em que diferentes saberes, vozes e experiências se entrelaçam, desafiando a linearidade das narrativas únicas. Ela abriga a dúvida, o conflito, o trânsito e o devir. Assim, pensar a encruzilhada é reconhecer que não há apenas um caminho

verdadeiro ou uma verdade absoluta, mas uma multiplicidade de percursos possíveis, todos marcados por encontros, desvios e atravessamentos.

Sendo assim, assumimos a encruzilhada como conceito teórico e metodológico que orienta o olhar e o caminhar da pesquisa. Ela simboliza a capacidade de criação e reinvenção diante dos caminhos já traçados, convocando-nos a não seguir uma rota linear ou predefinida, mas a percorrê-la de modo próprio, prestando atenção nas brechas, nos desvios e recompondo sentidos. A encruzilhada, como espaço simbólico e epistêmico, coloca-nos diante do encontro entre forças, histórias e saberes distintos, permitindo pensar a política curricular não como um campo homogêneo, mas como um território de disputas, tensões e invenções. A encruzilhada, inspirada nas cosmocepções afro-brasileiras, orienta uma metodologia que reconhece o movimento, o atravessamento e a multiplicidade como princípios de produção de conhecimento e de leitura das políticas curriculares.

A encruzilhada, que em Simas (2020; 2022) representa a potência do encontro entre caminhos, é capaz de gerar conexões inesperadas e subversões criativas. Em meio ao esforço histórico de eliminação e desqualificação das práticas populares, marcadamente negras e periféricas, a encruzilhada surge como símbolo de resistência e de reconfiguração cultural. Nesse território, o que é imposto como marginal se transforma em potência inventiva, em arte, em pedagogia. A pedagogia das encruzilhadas, nesses autores, revela-se como um exercício de insurgência epistemológica: aprender nas fronteiras, criar nos deslocamentos, resistir nas fissuras.

Essa encruzilhada, entendida como lugar de cruzamentos e de invenções possíveis, aproxima-se do que Bhabha (2013) denomina como “entre-lugar” – um espaço de trânsito e de tradução em que fronteiras culturais se desfazem e se refazem continuamente. O conceito de entre-lugar formulado por Homi Bhabha (2013) para designar o espaço liminar em que se dão os processos de hibridização cultural, é o ponto de tensão onde o discurso colonial se inscreve tanto contra as regras quanto dentro delas, evidenciando que o poder nunca é total, e que a dominação colonial produz, paradoxalmente, as condições de sua própria subversão. Nesses espaços de contato, emergem identidades híbridas, instáveis, forjadas nas negociações entre culturas dominantes e subordinadas. Nos processos de subjetivação, singular ou coletiva, o autor utiliza a imagem do que se cruza nos “entre-lugares” que “dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação” (Bhabha, 2013, p. 20).

O hibridismo, para Bhabha, é estratégia política de resistência, uma forma de deslocar e reverter significados hegemônicos, abrindo brechas para novas formas de agência e criação.

É uma forma de discurso colonial que é proferido *inter dicta*: um discurso da **encruzilhada**<sup>7</sup> entre o que é conhecido e permitido e o que, embora conhecido, deve ser mantido oculto, um discurso proferido nas entrelinhas e, como tal, tanto contra as regras quanto dentro delas (Bhabha, 2013, p. 152).

A encruzilhada se configura como um espaço de produção e mediação de sentidos, no qual diferentes contextos se encontram e se entrecruzam, conformando-se em uma lógica de encruzilhada. Bhabha nos sinaliza que o discurso produzido na encruzilhada produz uma diferença entre o discurso do colonizador e o do colonizado, um que é permitido e o outro que deveria se manter oculto mas que emerge nas entrelinhas. Tendo um discurso o *status* de superior, do que é autorizado a ser dito e de outro lado o que se constitui nas entrelinhas, o que é paradoxalmente produzido tanto contra as regras quanto no interior delas. O discurso colonial, ao afirmar a cultura do colonizador como superior, mobiliza um conjunto de estratégias discursivas destinadas a reafirmar sua supremacia. Ao mesmo tempo precisa reiterar incessantemente as verdades que afirma, revelando, assim, a instabilidade e a ambivalência que o atravessam (Bhabha, 2013).

O próprio Bhabha é marcado por uma dupla inscrição cultural e talvez por essa experiência sua lógica sobre o discurso colonial seja marcada pelo hibridismo cultural e não uma lógica binária. Um sujeito cultural plural e híbrido que se situa num entre lugar da cultura e que desestabiliza o essencialismo (Hiddleston, 2021).

Já não estamos diante de um problema ontológico do ser, mas de uma estratégia discursiva do momento da interrogação, um momento em que a demanda pela identificação torna-se, primariamente, uma reação a outras questões de significação e desejo, cultura e política (Bhabha, 2013, p. 92).

Os argumentos de Bhabha (2013) em torno da constituição das identidades culturais híbridas, forjadas nas relações entre colonizadores e colonizados, sustentam que tais identidades emergem em um espaço de encontro entre culturas dominantes e subordinadas. O hibridismo, nesse contexto, configura-se como estratégia política de contestação e resistência à hegemonia cultural, inscrita nas práticas de significação que se materializam nos eventos discursivos produzidos no interior das instituições, dentre os quais se destacam as produções textuais.

A identidade do sujeito colonial, portanto, não se realiza como representação de uma essência autêntica, mas como duplicidade e ambiguidade, pois contém simultaneamente elementos das culturas colonizadora e colonizada. Desse jogo de diferenças resulta a inviabilidade da busca por autenticidade ou pureza identitária. A condição pós-colonial, assim, constitui-se pela negociação permanente de significados, realizada por meio de processos de reversão, deslocamento e apropriação dos dispositivos de atribuição de valores,

---

<sup>7</sup> Grifo nosso, pela importância desta categoria e que é utilizada neste trabalho.

instaurando um campo de catacrese, no qual palavras e conceitos são reinscritos como metáforas destituídas de um referente fixo, subvertendo o contexto de sua enunciação.

O hibridismo, para Bhabha (2013), cumpre, portanto, uma dupla função: de um lado, manifesta a interação entre culturas coloniais e colonizadas, capaz de engendrar novas formas culturais; de outro, opera como ferramenta de resistência do colonizado, que, ao apropriar-se das fissuras desse processo, transforma-o em espaço de agência política. É nesse movimento que se engendra o “entre-lugar” (Bhabha, 2013), espaço de articulação, de encontro que desestabiliza essencialismos e desloca o foco para a dimensão discursiva. É entre tais conceituações de Bhabha (2013) que estabelecemos as margens de diálogo com Simas (2022), de um espaço híbrido constituinte da teoria que, como todo discurso, ocupa um espaço de tensão e contestação, em um movimento que envolve simultaneamente conhecimento e poder.

## **2.2 Nos movimentos cruzos**

O Brasil é um país de dimensões continentais, com cerca de 8.510.000 km<sup>2</sup> e em torno de 210 milhões de habitantes, portanto, pensar a oferta, o acesso e as condições educacionais é pensar numa pluralidade diante desses dados populacionais. É também pensar nas desigualdades regionais e nas desigualdades de condições dos brasileiros. Um país que passou por quase 350 anos de escravidão, numa estrutura colonialista, racista e excludente, “produtor constante de horror e beleza”.

A escolha pelo referencial pós-estrutural para esta pesquisa fundamenta-se na necessidade de compor a complexidade social, histórica e cultural do Brasil, evidenciada de forma singular pelo trecho de texto que faz a introdução deste capítulo. Como observa Simas (2022), o samba revela um país atravessado simultaneamente pela tragédia e pela beleza, articulando dimensões de subversão, resistência, harmonia, afeto e violência. Essa experiência cultural desafia dicotomias simplistas e, na concepção aqui defendida, demanda um referencial teórico capaz de apreender processos atravessados por múltiplos sentidos, tensões e antagonismos, condição que encontramos apoio na teoria pós-estrutural e pós-colonial, que não busca confirmar verdades absolutas, mas produzir sentidos em um jogo de inscrições.

Simas (2022), problematiza a tendência a explicações reducionistas e impõe a necessidade de um olhar que reconheça a coexistência de múltiplas formas de produção social, histórica e cultural. Nesse sentido, esta pesquisa não pretendeu se limitar a parâmetros universais ou predefinidos, mas sim de considerar a política educacional como espaço de encruzilhada, em que se cruzam práticas, memórias, histórias e linguagens diversas, refletindo as complexidades que atravessam a vida social, fugindo de lógicas binárias e reconhecendo

que os discursos educacionais estão inseridos em territórios de disputa e hegemonização de significados (Bhabha, 2013).

A teoria constituiu-se como uma abordagem que coloca no centro do trabalho teórico e metodológico a noção de discurso, de contingência do discurso. Não se trata apenas de analisar objetos já dados, mas de investigar como eles se constituem discursivamente, quais antagonismos os atravessam e de que forma produzem efeitos de verdade (Lopes; Macedo, 2011). Isso implica assumir que o pesquisador não ocupa uma posição exterior ou neutra, mas está inserido nos processos de significação que analisa. Macedo (2006) reforça essa perspectiva ao propor que a pesquisa em currículo – e por extensão em educação – deve ser entendida como prática de tradução cultural, na qual o investigador se vê sempre envolvido na negociação de sentidos e na produção de fronteiras móveis.

As teorias pós-críticas, embora tenham alcançado grande repercussão no campo dos estudos curriculares no Brasil, não se limitam a esse escopo. Elas podem ser entendidas como um campo teórico-metodológico mais amplo, que emerge da interlocução com diferentes matrizes do pensamento contemporâneo – como o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, pós-modernismo, pós-marxismo – e que se orienta pelo questionamento de fundamentos universais, certezas absolutas e identidades fixas. Esse movimento não representa uma recusa da crítica, mas sim sua reconfiguração, pois, como argumenta Lopes (2013), o “pós” indica uma crítica que se volta contra os próprios fundamentos da crítica moderna, tensionando sua pretensão de universalidade:

Ser “pós” algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. Essa reconfiguração pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento. (Lopes, 2013, p. 11).

Ao deslocar a ideia de fundamentos estáveis, a teoria pós-estrutural evidencia que o político não desaparece, mas se reinscreve de outras formas, por meio da disputa de sentidos. Aos efeitos sobre o campo curricular é possível afirmar que não significam uma renúncia à política, mas sim um convite a pensá-la de forma não essencialista, deslocando o foco de fundamentos universais para a contingência, o conflito e a disputa discursiva.

Para Lopes (2013) as teorias pós-crítica deslocam a crítica moderna ao questionar a pretensão de universalidade de fundamentos, identidades e categorias analíticas, problematizando as próprias bases dos movimentos ou escolas de pensamento que examinam.

Esse deslocamento permite compreender documentos e políticas educacionais, como o objeto deste estudo, a Base Nacional Comum Curricular, não como prescrições neutras ou lineares, mas como textos em circulação, atravessados por disputas discursivas, apropriados e reinventados em contextos locais. A atenção à contingência e à multiplicidade de vozes torna-se central, permitindo deslocar o foco da busca por essências ou verdades únicas para a análise das condições sociais, políticas e culturais que produzem a educação de qualidade. Como Frangella (2013) demonstra, tal abordagem possibilita compreender a docência e as políticas curriculares como práticas em permanente reinvenção, situadas em contextos específicos e atravessadas por ambivalências e disputas de sentido.

O currículo é analisado a partir da perspectiva da cultura híbrida da encruzilhada e do entre-lugar cultural, entendida como espaço de trânsito, negociação e produção de sentidos complexos, não fixos nem lineares. Nesse contexto, a educação e o currículo não são conjuntos de conteúdos ou identidades definidas, mas processos culturais em constante construção, atravessados por ambivalências, contradições e hibridismos, que permitem tanto a reprodução quanto a subversão das estruturas de poder (Bhabha, 2013).

Em síntese, a pesquisa propõe uma reflexão sobre o currículo como processo discursivo e cultural, enfatizando a contingência, a fluidez e a dimensão política dos sentidos que se produzem nesse campo.

Ao assumirmos a perspectiva discursiva, a encruzilhada se apresenta como a “disponibilidade conceitual que aponta outras possibilidades de problematização da vida, da arte e do conhecimento” (Rufino, 2019, p. 66) para além da perspectiva colonialista eurocêntrica. O território do meu trabalho, de onde parto para olhar para as crianças é, por si só, uma cartografia de encruzilhadas. Seus becos e vielas não seguem lógicas lineares. Eles se torcem, bifurcam-se, multiplicam-se em passagens estreitas, onde o olhar externo se perde. Essa geografia, tecida pelo imprevisto e pela necessidade, revela sentidos outros: viver na dobra, reinventar o caminho, produzir no entre. Cada beco é uma escolha, cada via é um desvio que ensina que o espaço não se mede apenas em metros, mas em memórias e relações.

Narro agora um fato simbólico desses atravessamentos de disputas no território em que trabalho. Em 2017 o poder local, logo após dominar o território, hoje denominado Complexo de Israel, tem como um de seus primeiros atos derrubar a estátua de São Jorge<sup>8</sup> que estava há décadas na praça do bairro, e interditar os templos religiosos de matriz africana, tentando impor um único caminho possível e apagar outras forças que sustentaram esse chão.

---

<sup>8</sup> Santo católico e representação de Ogum, o senhor da guerra na umbanda e no candomblé.

No entanto, o território insiste. A favela, com suas vielas e becos, é a própria materialidade da encruzilhada: um espaço que desafia as fronteiras entre centro e margem, entre ausência e presença, entre visível e invisível. Ela manifesta, em sua geografia, a complexidade que este trabalho busca compreender das significações – feita de resistências, invenções e contradições – “filho mais duradouro dos tumbeiros, em tudo que significa de tragédia, redenção, subversão, negociação, resistência, harmonia, violência, afeto, afirmação de vida e pulsão de morte na nossa história” (Simas, 2022, p. 115).

Assumir tal perspectiva implica reconhecer que a escrita é também uma tomada de posição, uma forma de intervir nos modos como pensamos e praticamos a educação. A pesquisa, portanto, não busca a verdade última, mas aposta na multiplicidade, na possibilidade de habitar o entre, de pensar a partir das margens e das dobras. Evocando mais uma vez Simas e Rufino (2018), é preciso nos “deseducar do cânone limitador” para que possamos alargar o mundo e permitir o encantamento como gesto de conhecimento.

Se pensarmos na geografia do Rio de Janeiro, iremos perceber, ao andarmos pelos bairros, sendo no asfalto ou intensificados nas favelas, os inúmeros becos e bifurcações que ensinam as encruzilhadas: as ambivalências, as contradições e as violências que o constitui. Nesses diferentes espaços da cidade as manifestações culturais são disputadas e tensionadas. No meu cotidiano eu olha para as crianças a partir das questões apresentadas, por isso carrego na tinta para explicar sobre o que compõe meus atravessamentos e que sustentam o que me constitui como pesquisadora para adentrar outros espaços e territórios.

Nesta pesquisa, a encruzilhada se apresenta como imagem e conceito que amparam a leitura da política educacional, dada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), entendida como um texto em constante tensionamento. É nesse ponto que o estudo se ancora: no esforço em compreender como o discurso produz efeitos sobre os modos de ser criança e dos sentidos do currículo.

Dessa maneira, os capítulos seguintes se voltam à descrição e problematização das categorias criança/infância e currículo, compreendendo-as como produções históricas e culturais que se entrecruzam nos discursos.

## **CAPÍTULO II**

### **AS CRIANÇAS NAS ENCRUZILHADAS: VOZES, SENTIDOS E TRAVESSIAS**

### 3 CAPÍTULO II: As Crianças nas Encruzilhadas: vozes, sentidos e travessias

#### RESUMO

Este capítulo desenvolve uma reflexão sobre o ponto de vista necessário para compreender as crianças a partir delas mesmas, tomando como questão orientadora a indagação proposta por Abramowicz e Oliveira (2010): como acessar o olhar das crianças desde a mais tenra idade? Para isso, o texto propõe uma aproximação às narrativas infantis, buscando nos significados que elas atribuem à palavra “criança” pistas para a construção desse conceito. A análise se apoia na obra *Casa das Estrelas*, de Javier Naranjo, que reúne definições elaboradas por crianças colombianas. Nesse material, a linguagem aparece como espaço privilegiado de expressão da experiência infantil, revelando uma relação criativa, poética e, ao mesmo tempo, concreta com o mundo. As crianças definem a si mesmas a partir de seus corpos, de suas práticas cotidianas e de suas relações, destacando elementos como crescimento, brincadeira, emoções e limites impostos pelos adultos. Ao se descreverem como “pequenos”, evidenciam a dimensão geracional, reconhecendo sua posição em relação aos adultos e a transitoriedade da infância. As narrativas também revelam a centralidade do corpo como lugar de experiência e conhecimento, em diálogo com as reflexões de Rufino. A brincadeira, em especial, surge como linguagem fundamental de interação com o mundo, reafirmando a infância como um modo próprio de estar e significar a realidade. Na segunda parte, o capítulo articula essas vozes à Sociologia da Infância, campo que reconhece a criança como sujeito social ativo. Destaca-se a contribuição pioneira de Florestan Fernandes, que, ao estudar as “trocinhas”, evidenciou a cultura infantil e a importância de pesquisar com as crianças. Esse campo teórico rompe com visões adultocêntricas e universalizantes, enfatizando a infância como construção histórica, social e cultural, atravessada por marcadores como classe, gênero e raça. Por fim, o texto reafirma que compreender a infância exige escutar as crianças em sua pluralidade, reconhecendo-as como protagonistas de suas experiências.

Palavras-chave: INFÂNCIA; SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA; CRIANÇA.

no ano que vem  
pela frente  
escute das crianças  
verdades importantes  
e minta para os adultos  
descaradamente.  
(Simas, 2024).

Para abrir esse capítulo, escolhemos um jogo de palavras proposto por Simas. Essa escolha aconteceu porque o autor borra com as letras a nossa percepção sobre as coisas e brinca com nossos sentidos sobre as crianças e sobre os adultos. Faz uso da ironia quando se refere aos adultos e, sim, propõe uma questão muito séria: “escute das crianças verdades importantes”. O movimento de passagem – entre margens sociais, culturais e simbólicas – ressoa no texto que propõe uma inversão das posições e dos sentidos estabelecidos: as crianças, tradicionalmente vistas como aprendizes, tornam-se portadoras de “verdades importantes”, enquanto os adultos, supostos guardiões da verdade, são convidados à leveza da mentira, da brincadeira, do jogo. Aqui, o atravessamento ocorre entre os territórios da seriedade e da ludicidade, da autoridade e da escuta. Nos caminhos que se cruzam, verdades importantes que sejam ouvidas de um lado, mentiras contadas sem pudor, de outro lado, nesse atravessamento das margens entre adulto e criança, a seriedade que é invocada para ouvir a criança, que proclama “a verdade”. De outra feita, a ação de se saber “contando mentiras” para um adulto que está no jogo, que está na brincadeira atrevida e descarada. Seriedade para as crianças, brincadeira para os adultos.

Ao escolhermos o fragmento de Simas para abrir o capítulo, convocamos à problematização das fronteiras rígidas entre mundos – seja entre pai e filha, entre classe popular e letrada, entre adulto e criança. Há um convite à travessia, a olhar o outro lado, a deixar-se afetar pelo que há de verdade naquilo que costuma ser desvalorizado. Assim, o barqueiro de Ernaux e o jogo de palavras de Simas se encontram no gesto de deslocar certezas e abrir margens: ouvir o que costuma ser silenciado – seja o pai agricultor que sonha um lugar para a filha, seja a criança que revela, em sua fala, verdades que os adultos já esqueceram.

E é nesse exercício de inversões que Simas (2024) ajuda a refletir sobre a questão: ouvimos as crianças?

Diferentes campos do saber tentam definir e esquadrihar a criança. A psicologia, a pedagogia, o direito, a medicina, a sociologia, a política pública, todos se aproximam desse território, cada um portando suas lentes, seus modos de ver, suas intenções (Abramowicz; Oliveira, 2010). Assim, a criança se torna campo de disputa simbólica e política: há quem a veja como vir-a-ser, quem a compreenda como sujeito pleno, quem a trate como vulnerável,

quem a entenda como potente. Esses caminhos são também os discursos que instituem direitos, organizam tempos e espaços, moldam currículos, determinam o que é “infantil” e o que não cabe na infância. Neles atuam forças que se entrelaçam e se tensionam, a força normativa do Estado, a força reguladora da escola, a força ética das famílias, a força econômica do mercado, a força simbólica da cultura. Em meio a essas disputas, a infância é atravessada por projetos de sociedade: há nela o desejo de formar trabalhadores, de garantir cidadãos de direitos, de produzir sujeitos. Nesse emaranhado de forças, a escola se apresenta como uma das arenas onde se materializam tais concepções. A organização dos tempos escolares, os modos de ensinar e aprender, os espaços reservados ao brincar, os discursos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tudo revela um projeto de infância que é também um projeto de mundo. A escola se torna, desse modo, território de encruzilhadas: nela se cruzam os saberes científicos, as políticas públicas, as tradições pedagógicas e, também, as vozes das crianças, que resistem, negociam e reinventam sentidos.

Em um exercício, que também faz uso de exposição de papéis para falar das relações entre crianças e adultos, Nascimento (2013, 2022), ao analisar registros de uma pesquisa sobre as falas das crianças, evidencia que elas percebem o mundo em relação ao dos adultos, em que “as crianças são depoentes privilegiados de sua condição” (Nascimento, 2022, p. 17). Para a pesquisadora, as crianças reconhecem o que é próprio de cada categoria, numa certa ordenação das relações: “o mundo infantil aparecia nas falas das crianças em oposição ao mundo adulto cercado das atividades do trabalho que se destacavam em oposição às brincadeiras e às atividades do universo infantil” (Nascimento, 2013, p. 90).

E, é ciente dos eventos que são operados entre crianças e adultos, os quais marcam e indicam provisoriamente o que é próprio de cada geração, que nos propomos a tarefa de escutar. Não na dicotomia entre as crianças e os adultos, mas sim na alteridade, na busca por escutar as “verdades importantes” que as crianças contam.

Esse capítulo nasce da busca por compreender os sentidos da palavra criança. Sentidos que se dão frente a um pacto nosso por comunicação e mútuo entendimento, necessário ao ato da escrita, mas que compreendemos como nunca acabado e fixo, “na medida que nenhum sentido pode ser totalmente fixado” (Macedo, 2011, p. 10). Trata-se então, de sentidos e articulações possíveis, sempre parciais e provisórios, e que deixam de fora outras possibilidades. Talvez próximo do que Calvino narrou ao descrever o universo da escrita:

A palavra une a impressão visível com a coisa invisível, com a coisa ausente, com a coisa desejada ou temida, como uma frágil ponte improvisada estendida sobre o vazio. Por isso para mim o uso justo da linguagem é o que

permite aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com discrição e atenção e cautela, com respeito àquilo que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem palavras. (Ítalo Calvino In: Naranjo, 2013, p. 7)

A necessidade de estender uma “ponte improvisada sobre o vazio” é que nos move como exercício possível de encontro. Trazer os significados dados para a palavra criança se dá porque este trabalho se constitui na relação com as crianças e do que foi organizado socialmente para elas pelos adultos, como um caminho para o entendimento das políticas educacionais voltadas para as crianças, “uma frágil ponte improvisada”, que institui qual infância e qual educação devem ser legitimadas e, para isso, dentre as muitas vozes que traremos para conversar, vamos escutar as crianças.

Para iniciar nesse exercício de escuta, aproximamo-nos das reflexões de Abramowicz e Oliveira que, ao elaborarem um histórico sobre a Sociologia da Infância, salientam a necessidade de entender o ponto de vista das crianças e propõem a seguinte questão, que tomamos para esse trabalho: “Qual é o ponto de vista que temos que adotar para entender o ponto de vista das crianças, desde a mais tenra idade?” (2010, p. 42). Se propomos que o ponto de vista das crianças é importante, então, trazê-las nos ajuda a elaborar pontes com as demais concepções trabalhadas ao longo desse capítulo. Tal como define Nascimento, “a linguagem é um dos encontros possíveis entre adultos e crianças” (Nascimento, 2013, p. 94).

Antes de seguirmos esse percurso, esclarecemos que esta pesquisa esbarra em um desafio que foi posto pelo recorte da investigação, que é a perspectiva da ação docente frente à Base Nacional Comum Curricular (2017). No fluxo da produção da pesquisa veio a necessidade de pensar a categoria criança como um conceito fundamental para entender as propostas de uma BNCC e de outros documentos que organizam a educação institucionalizada no Brasil. Porém, na submissão do projeto à Plataforma Brasil, não foi solicitada a autorização da participação das crianças na pesquisa e, na busca pela perspectiva delas, recorreremos à literatura através da obra de Naranjo (2013), um autor que depõe sobre o significado da palavra criança através do testemunho delas.

É apostando no diálogo, que busca aproximações e encontros, que o capítulo está assim organizado: primeiramente as concepções das crianças sobre a palavra criança através de uma produção que contempla o que as crianças elaboram de sentidos sobre si e, em seguida, a articulação com a sociologia da infância, como uma área de estudo que propôs o reconhecimento da criança como uma categoria social.

### **3.1 Qual o ponto de vista das crianças sobre as crianças?**

A questão dada por Abramowicz e Oliveira (2010, p. 43) é a que atravessa essa sessão: “Qual é o ponto de vista que temos que adotar para entender o ponto de vista das crianças, desde a mais tenra idade?”. O que propomos a seguir é uma reflexão junto às crianças, sobre o que elas elaboram como significado da palavra “criança”. Para tanto, fomos em busca de narrativas das crianças, de modo a possibilitar uma análise que contemple o que elas narram sobre essa palavra, e como, a partir delas, podemos delinear um conceito de criança. Outras pesquisas tomam o depoimento das crianças sobre elas próprias a partir de outras vozes, como Nascimento (2013), que tomou os depoimentos de outros pesquisadores para auxiliar na elaboração do seu próprio campo de pesquisa. Esse trabalho de escuta se deu através dos registros do livro “Casa das Estrelas: o universo contado pelas crianças”, de autoria de Javier Naranjo.

O livro Casa das Estrelas é uma coletânea que reúne cerca de 500 verbetes. São definições de palavras, feitas de uma forma sensível e poética pelas crianças e coletadas pelo professor Javier Naranjo. O professor recolheu tais definições entre as décadas de 1980 e 1990, quando trabalhava em escolas da zona rural da Colômbia. A organização do livro é como a de um dicionário, com as palavras ordenadas em ordem alfabética e tratando do significado dado pelas crianças para cada palavra, mas não palavras que são desconhecidas, nele estão as palavras que as crianças usam no seu cotidiano.

O título do livro é a contribuição de Carlos Gómez, então uma criança de 12 anos, que assim definiu o universo, como a casa das estrelas. As crianças, que ainda não se submeteram às conceituações do mundo dos adultos, possuem a capacidade de fazer outros usos das palavras e, por isso, o universo pode ser a casa das estrelas. Como explica o professor Naranjo, as crianças lidam com as palavras com síntese e beleza, “quando comecei a soltar-lhes palavras para que definissem, surpreendi-me sozinho, e às gargalhadas, com sua doce e sábia “irresponsabilidade com elas” (Naranjo, 2013, p. 11). Essa busca por significados era um jogo que Naranjo propunha aos seus estudantes. O professor procurou, junto com as crianças de 3 a 12 anos, os significados das coisas e deles próprios, revolvendo em suas aulas de espanhol os significados das palavras que descrevem o mundo. Para Bastide: “para estudar a criança, é preciso tornar-se criança”, que não é somente olhar de fora, é fazer parte “da grande conjuração das crianças” (Fernandes, 2004, p. 230). O professor Javier Naranjo parece ter encontrado essa chave junto às crianças, conforme narra:

As aulas assemelhavam-se a seres vivos, moviam-se um pouco a sua vontade, buscando a nossa para poder acontecer. Não havia qualificações, não havia mediadores, e, enquanto os adolescentes nos olhavam das janelas

fechadas em seus cursos de física ou química, nós, sentados na grama, brincávamos. (Naranjo, 2013, p. 12).

Esse exercício de significados do mundo, coletados por Naranjo durante mais de dez anos, aproxima-nos do “ponto de vista das crianças”, uma vez que é na linguagem que a criança materializa sua experiência e que compartilha com os demais o significado das coisas do mundo (Nascimento, 2013). E afinal: para as crianças, o que significa a palavra criança? Pois foi exatamente com essa palavra que teve início a coletânea do professor. Quando Naranjo pediu que as crianças definissem o que era uma “criança”, ficou tão impactado com as respostas que decidiu coletar as definições sobre diversos temas.

No livro, o significado da palavra criança foi elaborado por 17 crianças entre 3 e 11 anos, que dão diferentes abordagens para tecer o exercício proposto pelo professor. Descreveram, com enfoques diversos, o significante, elaborando com seriedade as pontes improvisadas. E é através da potência da inventividade das crianças que podemos entender e denunciar o que somos, como para o pequeno José Piedrahíta, de 3 anos: “é muito bonito e fazem cocô no vaso”. José organiza suas palavras e borra o pensamento do adulto com as suas conceituações já estabelecidas. José traz para seu corpo e suas experiências, suas próprias habilidades, provavelmente recém adquiridas, a conceituação que lhe pedem. Como na brincadeira de virar de ponta-cabeça, “virar de ponta-cabeça para se sentir todo, ver o mundo de outro jeito, brincar, jogar e manter o pé na altura da boca dos desavisados, que tudo precisa de um corpo, que é o corpo o lugar da experiência de liberdade” (Rufino, 2023, p. 12).

Pois é nessa existência a partir da experiência do corpo, que as crianças revelam seus contornos e formas, anunciam o seu tamanho e seu estado de crescimento, elementos dignos de constar em suas impressões e estado de consciência sobre si:

Quando nasce é pequenino e quando cresce um pouquinho e não sabem seu nome chamam de menino. (Daniel Jaramillo, 7 anos).  
Humano em tamanho pequeno. (Alejandro López, 9 anos).  
Um homem pequenininho. (Mauricio Aramburo, 4 anos). (Naranjo, 2013, p. 39-40).

Daniel, Alejandro e Mauricio expressaram essa que é uma categoria central. Quando tratamos da infância, as crianças estão pequenas, em desenvolvimento, mas em estado passageiro. Para Nascimento (2013), quando as crianças elaboram o que é próprio das crianças e dos adultos, utilizam duas categorias principais: “a questão geracional e a relação com o trabalho” (Nascimento, 2013, p. 95). Então, quando as crianças se descrevem como pequenos ou que estão em crescimento, o fazem em relação aos adultos, a uma outra geração, reconhecendo que pertencem a um grupo etário e que estão cientes da transitoriedade de sua

condição.

Nascimento (2013) faz uso da perspectiva filosófica de Walter Benjamin, na sua obra “Magia e Técnica Arte e Política” (1994), para tratar o conceito de geração. Para a autora, o conceito filosófico de geração, trabalhado por Benjamin, ajuda a compreender como as crianças se relacionam entre si e reconhecem seu pertencimento a um grupo e uma classe social e ainda, como a classe social influencia na vida das crianças.

As crianças descrevem a si mesmas e ao mundo que habitam e reconhecem, com os rituais de vida, o que lhes é permitido ou vetado, no que lhes é acessível ou não. Os objetos são usados, também, como uma possibilidade de se narrarem em conjunto com seus corpos:

Tem ossos, tem olhos, tem nariz, tem boca, caminha e come e não toma rum e vai dormir mais cedo. (Ana María Jiménez, 6 anos).

Com ossos, com olhos e brincam. (Luis Felipe Agudelo, 5 anos).

Tem coração e pernas e pés com relógio e com roupas. Olhos, cabelos e cores. (Sebastián Santo Domingo, 4 anos).

Um corpo e come. (Luz Yaneidy Gil, 8 anos). (Naranjo, 2013, p. 39-40).

Para as crianças, esse corpo que está crescendo é sua própria condição de existir e em estado de mudança. Ana María, assim como Luis Felipe e Sebastián, pensaram na descrição do corpo, no aspecto físico, naquilo que é comum a toda gente, que nos constitui e dá forma: olhos, nariz, boca, ossos, coração, pernas, pés, cabelos, corpo. “A tarefa é saravar o corpo” (Rufino, 2023, p. 13). Por “saravar” entendemos como a saudação ao corpo. As crianças anunciaram seus corpos. Também pensaram nas singularidades e naquilo que lhes é vetado e que é restrito dos adultos, e vão traduzindo e dando nome para seus fazeres: crianças caminham, crianças não bebem rum, crianças dormem cedo, crianças possuem ou não apetrechos de toda sorte, como os citados por elas, relógio e roupa; crianças comem e crianças brincam. Para Rufino, a educação se faz “com o corpo, pelo corpo, no corpo, inscrevendo-o como saber comunidade, memória, encanto, arma, brinquedo” (Rufino, 2023, p. 13).

Brincar é tarefa citada, como define Luis Felipe as crianças, “com ossos, com olhos e brincam”. As crianças trazem as brincadeiras como elemento ligado a elas:

Uma criança é um amigo, tem um cabelo curtinho, joga bola. Pode brincar e pode ir ao circo. (Luis Gabriel Mesa, 7 anos).

É um humano, são maus às vezes, bons às vezes, choram, gritam; brincam, brigam, tomam banho às vezes não tomam banho, entram na piscina e crescem. (Natalia Calderón, 6 anos). (Naranjo, 2013, p. 39-40).

Crianças brincam e podem brincar. Atentemos para as palavras “pode brincar” de Luis Gabriel Mesa, as crianças brincam e podem brincar, é próprio das crianças, é permitido que brinquem, seus corpos violam regras, pois mesmo quando lhes proíbem, elas brincam. Para Nascimento (2013, p. 43), o reconhecimento da categoria infância pode ser realizado através

da “linguagem vivida na brincadeira”, uma vez que a criança dialoga com o mundo através da brincadeira.

As crianças se expressam, acatam e transgridem: chorar e gritar, tomar banho ou não, ir ao circo, entrar na piscina, brigar, brincar e brincar. Luis Gabriel e Natalia expressam a brincadeira dentro de uma vida que não é utilitária, “brincar é um imperativo da vida e se faz e refaz de maneira diversa” (Rufino, 2023, p. 19).

Para Jhonan Sebastián Agudelo, de 8 anos, criança é um “humano feliz” (Naranjo, 2013, p. 39), será que para Jhonan as crianças são felizes em estado diferente dos outros humanos? As crianças estão em conexão com seus corpos, estão com a alegria do mundo na leitura da vida pelo corpo que a sente e na relação com os outros seres:

Para mim a criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos que apreciar. (Johana Villa, 8 anos).  
Alguns são bonitos, são muito bons amigos, os meninos gostam muito de futebol. Os homens são muito importantes para as mulheres. (Manuela María Gómez, 7 anos). (Naranjo, 2013, p. 40).

Johana nos desafia a pensar num humano, criança, que deve ser apreciado por todos. As crianças sabem o mundo, não são um vir a ser, não estão inacabadas ou precisando amadurecer. Elas já são no mundo, já o percebem e o leem, o sabem e anunciam as relações segundo seu ponto de vista. Manuela estabeleceu com clareza sua leitura sobre o que vê, da condição das mulheres perante os homens.

As crianças sofrem com a violência, nas condições da materialidade de suas vidas e possuem responsabilidades:

Danificada da violência. (Jorge A. Villegas, 11 anos).  
É brinquedo de homens. (Carolina Álvarez, 7 anos).  
Responsável do dever de casa. (Luisa Alarcón, 8 anos). (Naranjo, 2013, p. 39-41).

Crianças danificadas, brinquedos, responsáveis, quem teria ousadia de descrever assim uma criança? Jorge e Carolina abordam temas que os adultos preferem, por vezes, ignorar. As crianças estão sujeitas aos adultos, que cometem crimes e abusos, Jorge denuncia a violência que perpassou sua existência. Já Luisa trata da sua responsabilidade de criança.

Por fim, temos a conceituação de Johanna López, de 10 anos, que afirma e vibra o significado estar na existência do seu corpo “o que estou vivendo é criança” (Naranjo, 2013, p. 39). Johanna é sucinta na explicação, a sua própria existência. Assim como Nascimento, percebemos que “as crianças são depoentes privilegiados de sua condição. Ser criança e se considerar como tal faz parte de uma construção social que envolve o entrecruzamento entre

experiência individual, experiência coletiva e cultura” (2013, p. 126). Acreditamos, pois, que as palavras de Johanna são um convite e uma necessidade de se pensar o que tem sido feito na socialização com as crianças, o que elas estão vivendo, uma vez que a criança humaniza-se à medida que se apropria da cultura produzida pela humanidade:

Aqui se desenha uma das principais defesas da interface corpo e educação, o processo educativo como um interminável jogo de corpo, uma espécie de capoeiragem infinita que jogamos com a vida e com tudo que passa por ela. Esse jogo não é uma metáfora, mas uma experiência. (Rufino, 2023, p. 18).

As crianças nos revelam com clareza a vida que vivem, que atravessa seus corpos, o que veem e sentem, elas entendem e denunciam o que são e o que somos. A vida vivida no corpo e que se anuncia na ponte com as palavras, frágil e estendida sobre o abismo. Uma amostra dessa atenção e vivacidade perante a vida são as palavras que escolhemos para finalizar essa sessão e que tenciona em alguma medida a questão que iniciamos esse tópico: adotamos o ponto de vista das crianças? Quando perguntada pelo significado da palavra adulto, assim responde Andrés Felipe Bedoya, de 8 anos, “pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela” (Naranjo, 2013, p. 20).

### **3.2 Qual o ponto de vista que a sociologia tem adotado para a infância/criança?**

As perspectivas teóricas também podem ser tomadas como “pontes improvisadas” no entendimento sobre o mundo. A partir das últimas décadas do século XX, uma nova perspectiva veio atualizar os sentidos no campo das ciências sociais sobre a infância: a sua compreensão como uma construção social, histórica e culturalmente situada (Abramowics, 2022).

A sociologia da infância surge no contexto como uma área de estudos que desafia as concepções tradicionais sobre a criança, propondo abordagens que reconhecem sua agência e sua capacidade de participar ativamente da sociedade. Essa vertente teórica questiona o adultocentrismo, predominante nos discursos acadêmicos e institucionais, enfatizando a importância de compreender as infâncias em sua pluralidade e complexidade. Para Nascimento:

A busca por coerência entre metodologias de pesquisas e por uma concepção que reconheça a infância como fundada na história e na cultura encontra espaço nos novos paradigmas propostos pela Sociologia da Infância. A abordagem sociológica parece ser um caminho possível para dar conta das especificidades, da diversidade e das desigualdades que envolvem a infância brasileira em relação a classes sociais, gênero, raça e etnia. (Nascimento, 2013, p. 62).

Buscando aprofundar a conversa sobre os conceitos de infância e de criança que iremos recorrer à sociologia da infância, a partir dos estudos de Abramowics (2010; 2022) e Nascimento (2013), que traçam um panorama histórico sobre estes estudos no Brasil. Interessa-nos entender como no Brasil tem sido tecida essa base teórica e de como os estudos sociológicos possibilitam dar visibilidade à infância, propondo pontes para o ponto de vista das crianças, “pesquisas no campo da Sociologia da Infância tendem a se voltar para a fala das crianças, ao reintroduzir o ponto de vista delas sobre sua socialização” (Nascimento, 2009, p. 68).

Segundo Abramowicz (2022), uma produção acadêmica que marca os estudos sobre a infância no Brasil e que adotamos como um marco referencial para esta tese é o texto de Florestan Fernandes de 1944.

Florestan constrói sua carreira acadêmica engajado numa perspectiva crítica da ciência e preocupado com os problemas sociais do Brasil. Quando, ainda aluno do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, desenvolveu uma pesquisa sobre o folclore paulistano. O texto intitulado As “Trocinhas” do Bom Retiro, ganhou o concurso “Temas Brasileiros” na seção de Ciências Sociais, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade que estava cursando à época. O autor tem como foco principal da sua pesquisa os aspectos do folclore paulistano tendo como material de análise o folclore infantil, com suas cantigas de ninar, brinquedos e jogos, por meio dos grupos infantis conhecidos como “trocinhas”. Para Abramowicz (2022, p. 23) este trabalho de Fernandes tem como objetivo principal “os processos de socialização das crianças”, e traz algo inédito, ao tratar as crianças como principais sujeitos da pesquisa. A “cultura infantil” é um termo cunhado neste trabalho pelo autor, e que, para Abramowicz, era a própria sociologia como ciência que estava sendo elaborada ao evidenciar os processos de socialização das crianças. Essa é uma chave importante para este trabalho porque explica como os estudos sobre a infância vão se constituindo como campo teórico.

Vamos nos deter um pouco neste trabalho por apresentar uma abordagem em que as crianças são agentes do seu cotidiano e através das suas brincadeiras revelam todo seu potencial de relações. A palavra “trocinhas”, segundo Florestan Fernandes, é o nome dado pelas próprias crianças de uma mesma vizinhança as suas brincadeiras de rua em um bairro operário de São Paulo da década de 1940. “As ‘trocinhas’ estão condicionadas ao desejo de brincar” (Fernandes, 2004, p. 235). Nesta época, a rua era um espaço público próprio para as crianças se encontrarem e estabelecerem suas interações e brincadeiras, algo muito diverso do que encontramos hoje nos grandes centros urbanos. E é deste evento que Florestan definiu

uma etnografia realizada junto às crianças. Assim, no estudo a esses grupos infantis, em suas “trocinhas”, Florestan observa tanto as relações das crianças entre elas, como se organizam, constroem regras e práticas de sociabilidades, como também analisa a forma como estas se apropriam das brincadeiras pertencentes ao folclore infantil da época. Nas palavras de Abramowicz (2022, p. 24) “ao buscar construir os processos de socialização das crianças, mais do que fazer uma sociologia da cultura e dos estudos folclóricos, o autor realizou uma sociologia da infância”.

Florestan (2004) realizou sua pesquisa em cinco bairros da cidade de São Paulo, Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás e Pinheiros, onde o autor observou e estudou as crianças nas suas “trocinhas”, as crianças fora da escola, dentro de uma outra categoria de organização e pautada pelos interesses das próprias crianças no convívio. A observação do Bom Retiro é a que dará o material mais completo para sua análise, e aqui, Fernandes dá a visibilidade do papel das crianças para que isso possa ocorrer. A individualização das relações com os sujeitos crianças, que permitiu ao pesquisador compreender e se inteirar dos códigos, dos jogos e das trocas do grupo, já deixando antever todo um aparato de estudos que irá se organizar em torno dessa compreensão, conforme podemos encontrar no trecho abaixo:

Graças à amizade de algumas crianças, o material relativo às “trocinhas” do Bom retiro é mais completo. A coleta dos dados foi feita exclusivamente por meio da observação direta. A descrição fiel das ocorrências é a técnica mais adequada em pesquisas desse gênero. (...) Utilizei-me, nesse mister, sempre dos meninos e meninas dos grupos estudados, com os quais tinha amizade. Mesmo quando pertencentes a outras “trocinhas”, a sua opinião e suas críticas são valiosíssimas. Esta colaboração com os pesquisados, por outro lado, criou muitas vezes condições favoráveis ao entabulamento de conversas mais ou menos demoradas com os membros das “trocinhas”. (Fernandes, 2004, p. 233).

As crianças das “trocinhas” observadas por Fernandes é que deixaram, a partir da aproximação de amizade, de uma certa intimidade, o autor descrever os elementos do folclore infantil, seu principal objetivo com o trabalho de campo. São as crianças que vão manifestar e deixar entender as suas organizações sócio-histórica e geográfica. Nas brincadeiras, nas conversas, nas confidências, no acostumar-se com o pesquisador, é que o autor pôde desenvolver seus estudos sobre o folclore infantil nos grupos infantis. “Pouco a pouco, os contatos vão criando um ambiente de compreensão comum e de amizade recíproca, manifestando-se consciência grupal pela intolerância com os estranhos do grupo. (...) à medida que os laços se estreitam e se desenvolve a unidade do grupo” (Fernandes, 2004, p. 236).

Fernandes, também, nos revela nesse estudo que a pesquisa sobre a infância foi desenvolvida não sobre, mas sim com as crianças, que foram inseridas no processo da pesquisa, inclusive com o instrumento de uma escuta do que elas tinham a dizer e revelar, tal como Nascimento salienta, que as crianças através da brincadeira “manifestam seus potenciais de liderança e de aceitação e exercitam a tolerância, a ordem e a capacidade de negociação” (2009, p. 68). As crianças permitiram a criação de vínculos, de abertura para o diálogo, de modo que favoreceram ao pesquisador dados, categorias de pesquisa, compreensão sobre o observado, o que resultou nas suas anotações e reflexões.

O sujeito criança é que anuncia o que é a infância, como sintetizou Johanna López, “o que estou vivendo é criança” (Naranjo, 2013, p. 39). Esse é o dado novo que a sociologia da infância tem produzido para o cenário dos estudos sobre essa categoria. Os adultos tinham, até então, conforme Abramowics e Oliviera (2010) discorrem, operado uma série de instrumentos para esquadrihar a criança e a infância. A medicina e a psicologia estabeleceram medidas, etapas e gráficos para que as crianças fossem acompanhadas nos seus desenvolvimentos físico e intelectual, as curvas que dirão sobre a normalidade de quem acompanha os padrões de crescimento de desenvolvimento cognitivo, das habilidades corporais ou de quem é desviante. De todas as formas a criança e a infância foram medidas, categorizadas, normalizadas e prescritas. Também serão convencionados os critérios para que a infância se realize, e a escola será um desses espaços criados para a produção da infância, ainda que visando a vida adulta.

A sociologia da infância entra, então, nessa disputa de construção de um saber sobre as crianças e a infância. Este é um campo relativamente novo nas ciências sociais, estabelecendo-se como campo teórico entre as décadas de 1980 e 1990, e que vai desafiar as visões tradicionais que tratavam a infância como uma simples fase para a vida adulta. Mas sua constituição ocorre na soma dos trabalhos e do entendimento que vai se avolumando com o tempo, tal como já relatamos acerca do trabalho de Florestan Fernandes.

Em 1920 nos Estados Unidos, 1932 na França e em 1947 no Brasil com o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre as trocinhas do Bom Retiro, as crianças, sua infância e sua cultura serão descritas pelos sociólogos. (Abramowics; Oliviera, 2010, p. 41).

Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), os sociólogos, ainda pouco presentes no início do século XX no debate sobre a criança e a infância, tem na sociologia americana cinco autores precursores a partir dos anos de 1920 - William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Bruggess e Kimball Young –, e, na sociologia francesa, o sociólogo

Marcel Mauss, no ano de 1937, que cunhou o termo “sociologia da infância”. Para a autora, tanto Mauss, como Florestan, foram influenciados pela sociologia clássica de Durkheim, num esforço de construção de um olhar sociológico sobre as crianças e, também, estabelecendo diálogos com as perspectivas psicológicas e educacionais, como as de Piaget (Abramowicz, 2022).

Para Nascimento (2009), há uma evolução da sociologia da infância, que inicialmente focava na escolarização e nas relações entre escola e família. Com o tempo, passou a centralizar a criança como sujeito ativo, não apenas como ser em formação, mas como participante presente na sociedade em diferentes instâncias, capaz de interagir, negociar e transformar sua realidade social.

Isso significou considerar as crianças não somente como seres do futuro, em devir, mas também como seres atuais, que interagem com as pessoas e as instituições, que criam um espaço dentro do mundo que as rodeia, que reagem frente aos adultos, negociam e redefinem a realidade social. (Nascimento, 2009, p. 66).

Sirota (2001) assinala a importância do trabalho publicado pelo historiador Philippe Ariès em 1960, que estabelece a visão da infância como uma construção social. Para a autora francesa, é somente na década de 1990 que pesquisadores patrícios irão organizar o campo, numa tentativa de romper com a ausência das crianças nas análises científicas das ciências sociais.

Decorre daí a proposta de Javeau de trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como “um povo” com traços específicos. Assim se retoma a posição de Mauss de considerar a infância como um meio social para a criança, desse modo, articulando essa abordagem à sociologia geral. (Sirota; 2001, p. 11).

Segundo Quinteiro (2002), podemos estabelecer o Congresso Mundial de Sociologia, no ano de 1990, como um marco para a produção sobre os processos de socialização da infância. Esse primeiro evento na área, reuniu os sociólogos da infância com tal finalidade e, a partir deste, é observado uma profusão na produção sobre a infância.

Um exemplo deste *boom* na produção europeia pode ser constatado mediante os dois números publicados pela *Revista Éducation et Sociétés* em 1998 e 1999, respectivamente, onde estão reunidos vários artigos que tratam sobre a emergência deste campo de estudos: a Sociologia da Infância. (Quinteiro, 2002, p. 138).

Este movimento de produção acadêmica, consolidou a ideia de que as crianças constroem suas próprias culturas e possuem suas formas próprias de interação social. A

sociologia da infância passou a focar em temas como brincadeiras, relações de amizade, relações familiares e direitos das crianças e não só no seu desenvolvimento ou aprendizagem.

Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente. (Abramowicz, Oliveira, 2010, p. 41).

No que se refere à constituição do campo no Brasil, Abramowicz (2022, p. 165-182) no seu texto “Território 3: a terceira margem”, que compõe a obra “Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias”, traça um percurso da produção acadêmica sobre infância e criança no país. A autora aponta pesquisadoras e temas estudados que vão ganhar relevância na área e auxiliar no seu estabelecimento como campo teórico, sendo um desses temas o que temos nos debruçado nessa sessão, as “concepções de criança e de infância”. O critério adotado por Abramowicz para a escolha das pesquisadoras se dá ao fato de estas terem produzido na área da infância nos anos de 1970 até os dias atuais, sendo as seguintes autoras: Maria Machado Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto e Ana Lúcia Goulart de Faria (Abramowicz, 2022, p. 170). As autoras citadas, discutiram ao longo das décadas o território de vida e de experiências das crianças brasileiras, as questões que estão presentes nos cenários em que se vive a infância no Brasil, que são plurais e dinâmicos.

Um exemplo desse movimento de luta pela atribuição de novos significados sobre o conceito de criança está no texto de Sonia Kramer, publicado em 1985. Em sua apresentação no Congresso Comemorativo dos 50 anos de Educação Pré-Escolar da rede municipal da cidade de São Paulo, Kramer cita o espanto dos estudantes do curso de pedagogia, quando afirmava que “as crianças são seres sociais” na seguinte perspectiva:

Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 1986, p. 79).

Sonia Kramer estava vivenciando as discussões em torno da organização de uma Assembleia Constituinte, quando o país transicionava entre os longos anos de ditadura civil-militar para o retorno à democracia. Nesse clima de construção de um novo pacto social,

Kramer, junto com outros pesquisadores, defendiam a perspectiva de uma infância que fosse pautada pela cidadania, afirmando serem as crianças brasileiras detentoras de direitos, o direito à educação desde a creche, que neste momento ainda não integrava a educação e sendo destinada à assistência social. Para a autora, o direito à creche e à pré-escola em instituições públicas de educação, auxiliaria no reconhecimento das crianças como seres sociais, como um “cidadão de pouca idade” (Kramer, 1986, p. 79).

O ano em que escrevo esta tese aproxima-se dos 40 anos da escrita do texto citado acima, de autoria de Kramer e, no transcorrer desse tempo, podemos afirmar as conquistas de direitos das crianças, numa perspectiva da construção da cidadania desses sujeitos de pouca idade, conforme já foi descrito no início dessa sessão, no que se refere à legislação que conceitua a criança/infância e que garante o direito à educação das crianças pequenas.

Também se soma ao direito à cidadania, um tempo da maturação das ideias propostas pelo movimento acadêmico da sociologia da infância, a utopia que pensa em justiça social e igualdade para as crianças e uma questão que continua latente: “Qual é o ponto de vista que temos que adotar para entender o ponto de vista das crianças, desde a mais tenra idade?” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 42). Para as autoras, a noção de sujeito na Sociologia da Infância ainda é incerta e em disputa.

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 43).

Talvez a síntese mais apurada e abrangente esteja realmente nas poucas palavras de Alejandro López, então com 9 anos de idade, criança é “humano em tamanho pequeno” (Naranjo, 2013, p. 39).

### **3.3 Propondo uma ponte improvisada**

Este capítulo buscou explorar os múltiplos sentidos atribuídos à palavra “criança”, situada em uma verdadeira encruzilhada de significados. O percurso apresentado procurou evidenciar o ponto de vista necessário para compreender a perspectiva das próprias crianças. Observam-se, assim, como as crianças expressam o que significa ser criança e como os estudos da sociologia da infância elaboram formas de compreensão da criança enquanto

sujeito social. Surge, portanto, uma dualidade: de um lado, a narrativa da experiência vivida pela criança; de outro, as narrativas produzidas sobre ela.

As crianças relatam o ser criança na condição de seres humanos inseridos em uma geração, em relação de alteridade com os adultos e nas atribuições que daí derivam. Por sua vez, os documentos oficiais delineiam noções de cidadania e definem o que deve ser ofertado como política educacional. Já a sociologia da infância entende a criança como sujeito ativo na produção de cultura e de sentidos sociais.

Para este trabalho, a palavra criança está situada no corpo que vivencia a encruzilhada de sentidos. Tomamos as crianças como aqueles que, ignorando ou sabendo em parcialidade, constroem o novo nos escombros do improvável. A criança é um ser humano com estatura própria, situado no cruzamento do tempo e do espaço, da materialidade da vida, das relações com outros seres humanos, adultos e crianças, que compartilham sua existência e atribuem sentido à vida. Como sintetiza Johanna López, de dez anos, “o que estou vivendo é criança” (Naranjo, 2013, p. 39).

Nessa experiência de ser criança se entrelaça com o processo de escolarização que, mesmo que inicialmente ignorado, ao longo do tempo a criança aprende, segundo Chamboredon e Prévot, o “ofício de aluno” (apud Nascimento, 2019, p. 154). A Educação Infantil constitui a primeira etapa desse aprendizado, que se desenvolve ao longo de um extenso período. A normatização escolar apresenta os primeiros indícios do currículo e da formação do “ofício de aluno”, compreendido como a internalização de regras, hábitos e comportamentos institucionais. Esse ofício envolve não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a apropriação das normas sociais e o conformismo necessário à participação no grupo, promovendo a passagem do “eu” para o “nós” e o desenvolvimento de um *habitus* de classe, conforme os modelos institucionais.

Durante a pesquisa de campo, realizada em uma escola de Educação Infantil no município de Nova Iguaçu, foi encontrada uma polissemia de significados sobre a criança, que estabelecemos a partir das conversas entre a pesquisa, os sujeitos e o espaço (Caderno de Campo, maio de 2024). A professora frisa durante a entrevista o reconhecimento da cidadania das crianças, que são desrespeitadas na garantia de seus direitos, como condições dignas de moradia e alimentação e a proteção de sua integridade física. A professora afirma seu compromisso em atender o que os documentos estabelecem como direito, como as interações e as brincadeiras e também o direito à aprendizagem, conforme a BNCC estabelece (Caderno de Campo, maio de 2024). O espaço da instituição dialoga com uma oferta de escolarização frente à precariedade. Um espaço que foi adaptado e não contempla as necessidades de acesso

das crianças, escadas irregulares, salas com janelas diminutas que não são abertas, espaço todo de concreto e paredes, pouca oferta de recursos pedagógicos. Os sentidos de uma escolarização que contemple o ofício de aluno são aplicados a partir dos rituais diários com atividades que contemplam regras de conduta escolar como: filas, ordenamento da sala com mesas e cadeiras, horário das atividades, músicas que escadeiam atividades diárias, atividades no papel, prevalência de jogos de escrita.

As exigências da escola e de seu currículo, seja qual for, convergem no ponto em que procuram capturar o momento em que a criança deixa de ser apenas criança para se tornar aluno. As compreensões de currículo encaminharemos no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO III**

#### **CURRÍCULO: UMA ENCRUZILHADA DE SENTIDOS**

#### **4 CAPÍTULO III: Currículo: uma encruzilhada de sentidos**

##### **RESUMO**

O capítulo discute o currículo como um campo de disputas históricas, culturais e políticas, compreendido a partir da metáfora da encruzilhada: um espaço de encontro, tensão e produção de sentidos. Partindo da ideia de que toda proposta pedagógica é situada e carregada de valores, o texto problematiza a pergunta “o que é currículo?”, mostrando que não há uma definição única, mas múltiplas concepções construídas historicamente. Apresenta-se o percurso histórico do campo curricular, desde o contexto da escolarização em massa nos Estados Unidos, no início do século XX, até as abordagens pós-estruturalistas. Nessa perspectiva, o currículo não reflete a realidade, mas a constrói, sendo um espaço de disputa simbólica e cultural. Assim, ele passa a ser entendido como um artefato cultural, atravessado por diferentes discursos e continuamente ressignificado. Ao trazer a Educação Infantil para o centro da discussão, o texto defende a possibilidade de um currículo que considere o ponto de vista das crianças, valorizando suas experiências, linguagens e modos de existir. A metáfora da travessia, inspirada na narrativa de Norberto Kaxinawá, ilustra o conhecimento como percurso, em que sujeitos constroem sentidos nas interações com o mundo. No âmbito das políticas públicas brasileiras, o capítulo analisa a Constituição de 1988 como marco na garantia dos direitos das crianças, embora destaque a distância entre o reconhecimento legal e sua efetivação. A partir da década de 1990, diferentes documentos curriculares, como o RCNEI, as DCNEI e a BNCC, evidenciam disputas entre concepções mais abertas e outras mais normativas de currículo. Enquanto alguns documentos valorizam a autonomia, a escuta das crianças e a diversidade, outros reforçam a padronização, o controle e a centralidade nos conteúdos e resultados. Como conclusão, o capítulo afirma o currículo como um artefato cultural e um território de disputas, no qual diferentes concepções de conhecimento, infância e educação se confrontam e se negociam.

Palavras-chave: CURRÍCULO; EDUCAÇÃO INFANTIL; POLÍTICA CURRICULAR.

No meu pensamento de antigamente, quando eu era  
 menino, o mundo eu pensava que era que nem tocaia,  
 a terra remendava com o céu. (...)  
 O homem, eu pensava que só nós mesmos vivíamos,  
 só nós mesmos, o povo Kaxinawá.  
 A língua, eu pensava que todo mundo falava nossa  
 língua mesmo, o Kaxinawá. (...)  
 Um dia, eu fui viajar com meu pai, para ver onde  
 estava a terra remendada com o céu.  
 Nós íamos descendo o rio e quando passaram  
 alguns dias perguntei ao meu pai onde estava a terra  
 remendada com o céu. Meu pai me disse que não  
 estava remendada a terra com o céu. Que o mundo é  
 muito grande e não tem fim...  
 (Norberto Kaxinawá, 2007)

As vozes das crianças, os estudos sociológicos e os textos políticos convergem no ponto em que procuram capturar o instante em que a criança deixa de ser apenas criança para se tornar aluno, inserindo-se nas exigências da escola (Nascimento, 2019). É nesse momento de passagem, entre o que é vivido e o que é prescrito, que se inscreve uma das encruzilhadas mais complexas da educação: o currículo.

Assim, ao avançarmos para este capítulo, deslocamo-nos do território da infância como experiência para o terreno em que essa experiência é regulada, traduzida e, muitas vezes, simplificada pelas políticas educacionais. Se, no capítulo anterior, a criança foi compreendida como corpo que vivencia uma encruzilhada de sentidos, aqui buscamos compreender o currículo como esse lugar de remendo, onde os saberes e as experiências humanas tentam se costurar à terra e ao mundo, como na narrativa de Norberto Kaxinawá (2007), em que o menino acreditava que a terra se remendava com o céu.

O relato de Kaxinawá (2007) mobiliza imagens que nos fazem olhar de outro modo para o que parece evidente: o mundo, o conhecimento, o humano. Ao narrar a infância como tempo de descoberta e deslocamento, o autor nos convida a pensar o conhecimento como viagem em um território como travessia de sentidos. Afinal, tal como o menino que desce o rio em busca do lugar onde a terra se remenda com o céu, o conhecimento é o percurso pelo qual os humanos, desde a infância, aspiram remendar com a terra dos significados do mundo.

Ao conhecimento acumulado ao longo do tempo e que a escola busca capturar, que as políticas dão o nome de currículo.

Nesse movimento, em que a escola se configura como um dos lugares onde se

institucionaliza a costura do menino com o mundo, sustentada por uma aposta social na educação escolarizada, perguntamos: é possível traduzir as experiências das crianças, seus modos de ver e de sentir o mundo, em aprendizagens e objetivos?

Primeiro abrimos uma ressalva, na perspectiva de que as pessoas possuem experiências diversas e se constituem através dos muitos papéis sociais que desempenham. As crianças estão igualmente compreendidas nessa pluralidade de situações, expectativas e exigências. No entanto, há vivências que se repetem, papéis que se reiteram, histórias que se sobrepõem – como se a vida, em certos contextos, insistisse em narrar os mesmos ruídos e silêncios.

Para pensar tais aspectos, trago o relato a seguir.

Tatiane era uma menina negra retinta de três anos quando a conheci no ano de 2010. Integrava a turma do Maternal I, da qual eu era professora. Estava na escola desde o berçário e trazia um modo de estar no mundo que desafiava a compreensão dos adultos à época em que convivíamos. Tatiane não chorava e falava pouco – até mesmo com as outras crianças. Nunca a vi fazer exigências. Ela trazia consigo a vida marcada pela precariedade: a filha mais nova de uma família numerosa que vivia em uma casa improvisada, construída a partir do muro dos prédios, no “beco da favela” como era nomeado na localidade. Chegava sozinha à sala pela manhã, e raramente víamos o adulto que a acompanhava. Por tantas questões, Tatiane sempre precisava ser banhada ao chegar na escola.

Ouvi e vivenciei algumas histórias parecidas com a de Tatiane se repetir na vida de outras crianças e é a partir de histórias assim que o currículo ganha espessura e sentido. Porque o currículo não se faz apenas de conteúdos e planejamentos; ele se escreve também nos corpos, nas ausências, nas formas silenciosas com que as crianças habitam o espaço escolar, inclusive no que atravessa não somente as questões de classe, mas também de raça e gênero (Santos, 2024).

Essas narrativas, que emergem do cotidiano, são a expressão de um saber que insiste em escapar das prescrições e que devolve à escola o seu caráter imprevisível e situado. A experiência, nesse sentido, não é um dado, mas uma travessia, como “uma viagem pra ver a terra remendada com o céu”. Ela se produz entre o vivido e o pensado, entre o que a criança experimenta no mundo e o modo como a escola acolhe ou silencia essas experiências (Santos, 2024).

Sob o argumento de que todas as crianças têm direito a aprendizagens, o Brasil fez a aposta em uma política curricular que se pretende comum – a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Para esta pesquisa, tal aposta representa uma tentativa de fixar um

modo de “remendar o humano à terra”, definindo o que deve ser experiência, conhecimento e partilha nas creches e pré-escolas brasileiras, assim como os modos pelos quais as crianças devem aprender.

Entretanto, é justamente nas frestas dessa tentativa de fixação que emergem outras possibilidades de compreender o que é experiência e currículo. As histórias que se contam e se vivem nas escolas, as palavras ditas e inventadas pelas crianças e pelos educadores, produzem encontros que escapam às fronteiras do prescrito. É nesse movimento que esta pesquisa se inscreve: no desejo de ouvir as vozes que se cruzam e se deslocam.

Conversamos com muita gente, de muitos lugares e de tempos diferentes, nos encontros dados nos cruzamentos e nas encruzilhadas que a vida nos oportuniza, “a encruzilhada como potência de mundo” (Simas; Rufino, 2018, p. 18). Conversa falada, conversa escrita, conversa sonhada, conversa vivida. Afiliamo-nos, pois, a essa tradição de saberes que são tecidos em um universo de sentidos gestados pela palavra. Recusando oposições binárias entre tradições ou culturas, situamo-nos antes numa encruzilhada deslizante, em um espaço híbrido e plural marcado pela multiplicidade cultural, conforme assinala Bhabha: “*quero me situar nas margens deslizantes do deslocamento cultural*” (2013, p. 50).

Dessa forma, o currículo aparece, neste trabalho, como uma encruzilhada de sentidos: um campo movediço onde se cruzam memórias, culturas, tradições e políticas. Nele, as vozes plurais que tecem a educação, das crianças, dos professores, dos documentos oficiais e dos saberes ancestrais, dialogam, disputam e reinventam o mundo. É nesse espaço híbrido e polifônico, onde “o mundo é muito grande e não tem fim”, que este capítulo se inscreve.

Como este trabalho almeja discutir o fazer curricular sem abarcar totalidades, delimitaremos o foco à margem do rio que fazemos o percurso: analisaremos a política curricular formalizada em 2017 para a Educação Infantil. Para tal, dialogaremos com documentos oficiais, textos acadêmicos sobre currículo e com o entendimento vivido, o que inicia nossa reflexão e que nos auxilia a pensar o tema. Primeiramente abordaremos nossa perspectiva sobre currículo, em conjunto com um breve histórico das teorias curriculares. Em sequência, traremos a trajetória das políticas curriculares no Brasil, com suas concepções sobre currículo, até a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Por fim, problematizamos como um currículo nacional pode circunscrever e reduzir as experiências das crianças, criando contornos para esse mundo que é infinito e no qual cada criança deve ter o direito a desenhar a sua história. Além disso, trazemos para o debate que o currículo que conhecemos atualmente perpetua a dúvida sociológica da escola como produção

de desigualdades ao afastar as crianças dos saberes ancestrais e das geografias vivenciais. Nesse sentido, advogamos por uma análise que considere o currículo em três dimensões: a da cultura, a do conhecimento e do território.

#### **4.1 O currículo na encruzilhada do conhecimento**

Como Kramer salienta, “toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta” (1997, p. 19). Ciente dessa questão, vamos percorrer um caminho que tenta situar a resposta a uma pergunta, que se apresenta de forma simples “o que é currículo?”, mas que requer um percurso para a resposta. Responder a tal questão visa dar o suporte ao leitor para se situar conosco nas encruzilhadas de significados que sustentam essa análise da política que trata de aspectos da cultura. Até porque foram criadas diferentes tradições curriculares que constituíram o objeto, cada uma com sentidos próprios. “Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta” (Kramer, 1997, p. 19). É sobre tais sentidos que iremos tratar brevemente e explicitar aquela que nos ajuda a olhar para a política curricular em vigência no país. Tal como Norberto Kaxinawá quando menino, vamos descer o rio com olhos atentos aos encontros e reinvenções.

Tomamos Lopes e Macedo (2011) como parâmetro para assumir a dificuldade de responder à pergunta “o que é currículo?”. As autoras explicam que currículo tem comumente significado a grade curricular, as disciplinas e atividades, as experiências e propostas dos professores aos alunos; algo em que está contida como ideia comum a organização de situações e experiências de aprendizagem para um processo educativo. Porém, tal definição de currículo esconde outras questões que são objeto de disputas. Para Lopes e Macedo (2011) não é possível responder o que é currículo apontando uma característica intrínseca, e sim para acordos “sempre parciais e localizados historicamente” (Lopes e Macedo, 2011, p. 19). Ao tentarmos localizar historicamente os acordos, voltamo-nos para estudar as narrativas de Silva (2020) e Lopes e Macedo (2011) acerca de currículo.

Como toda viagem parte de uma margem, nesse caso, o campo de estudos curriculares nasceu da necessidade de escolarização em massa nos Estados Unidos, no início do século XX. Como Silva (2020) explica, o que deu a base para a organização do campo à época, foi uma conjuntura profundamente influenciada por fatores econômicos. Havia a necessidade de um modelo que padronizasse e organizasse o ensino escolar num país que passava por rápidas

transformações. Frente à industrialização e urbanização aceleradas, a educação institucionalizada será um instrumento para atender à demanda por uma força de trabalho disciplinada, alfabetizada e treinada. Também uma resposta à imigração em massa desse período, com milhões de imigrantes chegando aos EUA, que terá na escolarização uma ferramenta para a manutenção da identidade nacional. Então, o que se desenha nesse período é, principalmente, a necessidade de uma escola que fosse capaz de obter resultados para as ocupações da vida profissional das pessoas, um modelo voltado para as necessidades da economia. Era necessário então, mapear as habilidades necessárias, de diferentes ocupações e, a partir disso, organizar um currículo que atendesse à aprendizagem dessas habilidades. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011), a preocupação se volta sobre o que se deve ensinar e o currículo vai seguir um modelo administrativo linear, aplicável e mensurável que segue quatro etapas: “definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagens apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25).

Esse modelo, que foi replicado mundo afora, viria mais tarde a ser contestado. Na década de 1970, a teoria crítica, influenciada principalmente por pensadores marxistas, fez duras críticas ao currículo tradicional. Essas críticas apontavam que o modelo tradicional não era neutro ou apenas técnico, mas sim ideológico, servindo para reproduzir desigualdades sociais e manter a ordem vigente. Para Tomaz Tadeu Silva (2020), o movimento das teorias críticas estava preocupado em entender não como se elabora um currículo, mas do que o currículo tem como efeito. O currículo não é visto apenas como um conjunto neutro de conhecimentos a serem transmitidos, mas sim um dispositivo de poder que seleciona, organiza e distribui saberes de acordo com interesses sociais, políticos e culturais.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser parte do currículo? (Silva, 2020, p. 14).

Para Silva (2020), estudar a história do currículo é entender como ele tem sido usado para legitimar certos saberes e silenciar outros, uma vez que o currículo é uma construção histórica e cultural, e não um reflexo da realidade objetiva. Ele é influenciado por relações de poder, ideologias e disputas sociais, funcionando como um instrumento de normalização,

controle e reprodução social e cultural. A partir das teorias críticas passa-se a pensar em quais conteúdos são selecionados em detrimento de quais outros, que cultura está sendo legitimada, passando a se entender o currículo como formador do próprio conhecimento.

Lopes e Macedo (2011) assinalam que há outras teorias, além das críticas, que questionam o currículo dado como técnico e científico, mas que não conseguem dar conta do que acontece na escola, ou seja, dos problemas dados na implementação curricular. São os teóricos que se voltam para os indivíduos da escola e a compreensão de seus modos de vida. No Brasil temos, segundo as autoras, como expoente dessa corrente, Paulo Freire que, “ainda que influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 34). Os autores dessa vertente tentam buscar novas formas de pensar e criar o currículo: o currículo formal e também o currículo dado no cotidiano da realidade escolar.

O campo dos estudos curriculares de inspiração pós-estruturalista, cujas origens remontam ao final da década de 1970, só ganha expressão significativa no Brasil no início do século XXI. Tais teorias, que não constituem um campo unificado, emergiram como crítica e superação tanto do currículo tradicional quanto das abordagens críticas (Lopes; Macedo, 2011). Para as perspectivas pós-estruturalistas, não existem estruturas universais e estáveis que organizem o significado (como propunha o estruturalismo); ao contrário, os significados são sempre instáveis, provisórios e contextuais. A linguagem, longe de ser neutra ou um espelho da realidade, constitui o mundo social: o discurso produz “verdades” e normas sociais. Consequentemente, todo conhecimento está imbricado em relações de poder, e o sujeito é produzido nessas relações, na linguagem e no discurso.

Nessa abordagem, “a realidade é construída pela linguagem, nem a cultura nem o conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material” (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). Assim, cultura e conhecimento são compreendidos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes, ou seja, como produção de sentidos, dentre os quais se situa, também, o currículo:

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

O currículo compreendido como uma produção cultural está imerso na disputa constante pelos sentidos que atribuímos ao mundo. Ele não é algo externo à escola que apenas legitima determinados conhecimentos, nem simplesmente uma parcela da cultura socialmente aceita e transposta para o ambiente escolar (Lopes; Macedo, 2011). O currículo é, em si, o espaço onde se trava a própria luta pela construção dos significados (Frangella, 2020).

No que se refere ao currículo na Educação Infantil, podemos firmar a aposta em um currículo no qual descobrir o mundo sob o “ponto de vista de uma criança” seja uma possibilidade?

A criança está imersa em um sistema simbólico e linguístico contingente, de tal forma mobilizamos o relato de Norberto Kaxinawá (2007) articulado às categorias que fundamentam nossa análise: primeiro, o mundo que se apresenta ao menino na geografia do território da floresta, nas margens deslizantes do rio; no conhecimento que instaura o rio como estrada que demanda manejo e dias de travessia; na cultura das fronteiras navegáveis e cruzamentos vividos e compartilhados. Na descida do rio como travessia geográfica e temporal, o menino encontra, ainda que provisoriamente, novas margens que tomam forma. Nesse processo, ele percebe e nomeia um mundo que transcende sua aldeia. Tais sentidos, operados na fronteira, podem ser tomados como constituindo-se na articulação da reinvenção: *“trata-se de um entre-lugar de significação, um espaço intervalar de negociação e tradução”* (Frangella; Oliveira, 2017, p. 12).

Assim como o menino Kaxinawá que, ao descer o rio, aprende a ler o mundo nas margens móveis da floresta, as crianças na Escola Municipal de Educação Infantil em Nova Iguaçu também se movem em um território de descobertas, onde o cotidiano escolar é feito de travessias entre o vivido e o esperado.

As crianças entram na sala e vão deixar suas mochilas na parede onde tem ganchos para pendurar. A maioria das mochilas é de rodinha e não é possível pendurar, mesmo assim as crianças deixam perto, pois ali tem seus nomes. Nesse momento algumas crianças me mostram o nome em letras grandes que está registado em um pedaço de papel colado em cima de cada gancho. Passando o dedo em riste em cima das letras, gesto que já vi muitas vezes ser repetido. Sempre o dedo que cobre, que pinta e que as crianças prontamente aprendem a disponibilizar e demonstrar: “meu nome”. Pronunciam o nome com pausas como se estivessem desvendando cada sílaba. Mostram umas para as outras e para mim, sou a novidade do dia. (Caderno de Pesquisa, maio de 2024).

O gesto da criança que percorre com o dedo o próprio nome é mais do que uma simulação da leitura: é um modo de afirmar presença e de inscrever-se em um espaço que simultaneamente acolhe a infância e a conduz aos ofícios de aluno (Nascimento, 2019). A Educação Infantil constitui a primeira etapa desse aprendizado, em que se inscrevem os

gestos, os hábitos, as regras e as expectativas que anunciam a entrada no universo da escrita na forma escolar. Nessa confluência, o currículo aparece como um território de fronteira, onde o brincar e o aprender se entrelaçam e se tencionam. Assim, ao lado das brincadeiras e das experiências singulares da infância, a criança também vai incorporando modos de estar na escola e de se reconhecer como sujeito desse espaço, se apropriando de normas, comportamentos e expectativas.

Dessa forma, pensar o currículo a partir da infância é afirmar a escola como encruzilhada de sentidos, um espaço em que diferentes lógicas se encontram e se negociam. É nesse trânsito que a infância se revela como força que desestabiliza o previsível, abrindo frestas para outros modos de existir e aprender. O currículo, então, deixa de ser apenas o dispositivo que organiza o que deve ser ensinado e aprendido, para tornar-se território de experiência. Na encruzilhada os sujeitos culturais se encontram em relações de afeto e negociam novos sentidos nos vínculos que estabelecem, atualizando significados sobre o mundo.

No contexto cultural, a encruzilhada é espaço de convergência entre tradições, saberes e práticas diversas: “a encruzilhada é o lugar da disponibilidade. Não da disponibilidade reflexiva que se manifesta no intelecto desvinculado do corpo, mas do corpo disponível pra ser o que ele quiser, pra ir onde quiser, viver suas potências e contradições” (Simas, 2020). É ponto nodal onde elementos distintos se entrelaçam, gerando novas formas de expressão. Simas (2022), nesse sentido, a toma como lugar de criação e transformação cultural, palco de sincretismos e hibridismos:

As ruas abrigam malandros encantados que quase ninguém vê. Digo isso e penso na tia Lita, alagoana radicada no Rio de Janeiro, católica, macumbeira, espírita de mesa e getulista. A tia não via nisso qualquer contradição e tinha em casa um altar com retratos do Sagrado Coração de Jesus, do espírito do dr. Fritz e do papa Paulo VI, além de esculturas da Senhora Aparecida, da cabocla Jurema, de Getúlio Vargas e de seu Zé Pilintra. A coroa dizia que seu Zé era o protetor no dia a dia (Simas, 2022, p. 17).

Tia Lita exemplifica a impossibilidade de classificar a cultura a partir de uma perspectiva única ou “nacional” ante os efeitos da colonização e, simultaneamente, a capacidade do colonizado de criar e recriar, recriar e criar. Tal dinâmica ecoa o que Bhabha identifica como produção nas margens da cultura ocidental, “isto torna confuso qualquer sentido profundo ou autêntico de cultura nacional” (Bhabha, 2013, p. 50). Diferente da dialética hegeliana (Castro, 2014), que propõe a superação das contradições rumo a uma síntese superior, o autor assume a articulação entre elementos antagônicos nesse espaço “entre”. Essa negociação desmonta dualidades rígidas e supera polaridades (bom/mau,

isto/aquilo), pois é justamente a articulação entre contradições que produz o híbrido: “Cada objeto é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico” (Bhabha, 2013, p. 58).

A interação de culturas distintas, mesmo em relações de poder assimétricas, gera novas expressões que combinaram elementos de origens diversas. Trata-se do resultado da transformação cultural constante, seja nas crenças religiosas, nas políticas ou nas brechas de uma cidadania que pressupõe igualdade, ainda que marcada por enfrentamentos e marginalizações.

Diante disso, situamos este trabalho na compreensão do currículo como artefato cultural, conforme discutido pelo campo nas últimas décadas, no qual “funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 186). Um artefato cultural que possui uma materialidade prática e até objetiva, ao se materializar na BNCC (Brasil, 2017), por exemplo, ou como um símbolo ou expressão que representa ou carrega significados dentro de uma determinada cultura, principalmente a escolar, mas lembrando que essa não se descola das demais. Como artefato, o currículo também ajuda a compreender os valores, as crenças e os conhecimentos da escola ao longo do tempo. Como dispositivo de dupla função, ele tenta regular práticas educativas (definindo saberes, métodos e objetivos) mas é tensionado por forças políticas, sociais e institucionais. A cultura, aqui entendida como meio de compreensão do mundo e legitimação de formas de organização, é “o território contestado, onde os representantes de cada grupo humano lutam para validar os significados construídos por seu grupo a partir das experiências vivenciadas” (Hall, 1997, p. 27). Por isso, defendemos que a relação entre currículo e cultura é um processo em permanente disputa e transformação.

Ao narrar a infância como tempo de descoberta e deslocamento, Kaxinawá (2007) nos convida a pensar o conhecimento como viagem em um território, como travessia de sentidos. Afinal, tal como o menino que desce o rio em busca do lugar onde a terra se remenda com o céu, o conhecimento é o percurso pelo qual os humanos, desde a infância, aspiram remendar com a terra. Nesse sentido, o território não é apenas chão ou paisagem, mas campo simbólico em que se tecem relações, saberes e modos de existir. É também um espaço que afirma a história na medida em que carrega marcas, memórias e disputas, “o território como um depósito da história” (Cataia, 2011, p. 122). Assim, pensar o currículo é também reconhecer que ele se constitui nesse terreno histórico e simbólico de disputas e traduções, onde o saber escolar se move entre fronteiras, ressignificando e sendo ressignificado pelas culturas que o atravessam.

Tomando a compreensão da linguagem como constitutiva (e não apenas nomeadora) da realidade, a teoria pós-estruturalista problematiza e sustenta a “realidade” e a “verdade”, constituídas pela ambivalência discursiva: “Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas o faz apenas parcialmente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 42). E é nessa perspectiva que problematizamos a vinculação entre a melhoria da educação e propostas curriculares, relação amplamente explorada pelas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas.

#### **4.2 Políticas curriculares na encruzilhada de sentidos**

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) institui um novo pacto para o reconhecimento das crianças. É na Constituição de 1988 que a cidadania será estabelecida legalmente para as crianças e adolescentes, questão recente no país, que ainda está em debate, construindo-se e se constituindo. A cidadania das crianças irá se compor dentro da especificidade de sua condição existencial, que demanda cuidados específicos e também um entendimento próprio desta fase da vida humana. Fase que é comum a todos seres humanos, assim como as demais fases da vida. Esta abordagem legal que dialoga numa concepção da criança como cidadã, está assim expressa na Constituição Brasileira de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

Essa é a utopia que está posta na encruzilhada para as crianças no Brasil, que assim pontuamos, porque o caminho para que as crianças sejam pensadas e tratadas dessa forma ainda está distante, diante da materialidade de vida das crianças brasileiras, que se encontram em diferentes circunstâncias. Nos caminhos que são percorridos por este país, são apresentadas muitas condições para situar, para pensar e compor a infância, algumas situações que nem de longe contemplam seus direitos. E é esse o ponto que sustenta e disputa a utopia, um determinado entendimento sobre o que é direito da criança, e é a partir dele que foram sendo forjados documentos que dialogam com esta perspectiva. Para Sarmiento (2005) o reconhecimento jurídico não assegura, por si só, a participação das crianças como atores sociais plenos. Persiste um imaginário adultocêntrico que tende a interpretar a infância sob a ótica da proteção e da incompletude. É problematizada a condição estrutural da infância como

uma categoria geracional subordinada, o que coloca em xeque a promessa de cidadania plena anunciada pela Constituição: “as crianças não têm capacidade jurídica de decisão autônoma, necessitam da proteção e têm uma responsabilidade social em parte depositada em quem exerce o poder paternal” (Sarmiento, 2005, p. 20).

Ainda que sejam contraditórios ou sem possibilidade imediata e plena de aplicação, é essa premissa que dá força aos documentos que organizam os direitos sociais, como a educação, tal como também é assegurado pela Constituição:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988).

O Artigo 6º da Constituição de 1988, ao elencar a educação, a saúde, a moradia, o trabalho e outros como direitos sociais, institui um marco normativo fundamental para a cidadania brasileira. A educação é estabelecida como um dos principais meios de construção da cidadania de crianças e adolescentes, sendo o Estado responsabilizado por tal oferta de atendimento. No entanto, a distância entre o texto constitucional e a efetivação das políticas públicas no cotidiano das crianças e famílias é um dos maiores desafios do Estado democrático brasileiro. No caso da Educação Infantil, por exemplo, o reconhecimento formal como direito universal e dever do Estado só foi consolidado na década de 1990, após lutas sociais e movimentos de educadores que tensionaram a letra constitucional em direção à prática (Campos, 2010).

Ainda hoje, embora o direito à proteção da infância esteja inscrito na Constituição, sua realização permanece atravessada por desigualdades históricas e estruturais, revelando que o texto legal, por si só, não garante transformações sociais. O acesso desigual à educação infantil de qualidade, ainda hoje condicionado pela origem social e pela localização geográfica das crianças, exemplifica como os direitos sociais constitucionalmente assegurados enfrentam limites diante de políticas insuficientes ou de baixa prioridade na agenda pública. A crítica que se pode dirigir ao Art. 6º não está em seu conteúdo normativo, que representa um avanço civilizatório, mas na ausência de mecanismos efetivos que obriguem a implementação plena desses direitos.

Este debate é ampliado por Kramer (2007) e Campos (2010) ao ressaltarem que os direitos constitucionais da criança precisam ser interpretados não apenas como garantia de proteção, mas como abertura para práticas pedagógicas e políticas que reconheçam as crianças como sujeitos históricos e culturais. A efetivação do direito à educação só se dá quando acompanhada do reconhecimento da infância como portadora de culturas próprias e de formas

específicas de participação no mundo social. As condições institucionais da Educação Infantil no Brasil ainda revelam a distância entre o texto constitucional e a prática cotidiana, marcadas por desigualdades regionais, sociais e de acesso.

A Constituição Federal de 1988 também fixou em seu texto a educação como um eixo estruturante do seu projeto de justiça social. Nesse contexto, configurou-se uma encruzilhada onde convergem as promessas de cidadania e de superação das desigualdades mediante a educação, impulsionando, desde a sua promulgação, a proposição de políticas curriculares.

O Artigo 210º da Constituição estabelece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). A Constituição estabelece um sentido de currículo normativo e atrelado a “conteúdos”, estabelecendo uma ideia do que deve ser assegurado como uma formação mínima e comum a todos, uma certa noção de igualdade de oferta educacional a partir do que é comum. Quando a Carta Constitucional citou a necessidade de fixação de conteúdos mínimos, referiu-se apenas ao Ensino Fundamental, o que foi ampliado nos documentos posteriores a toda a Educação Básica. Foi a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (Brasil, 1996), no seu Artigo 9º, que estabeleceu que “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996). A LDB também opera com o sentido de currículo associado a noção de “conteúdos” que assegurem o que é comum, inclusive para a Educação Infantil.

Partimos dessa premissa nacional, de um movimento em busca de políticas curriculares, que para a EI tem início no ano de 1995, trajetória que iremos evidenciar aqui, dos caminhos dados pelos documentos e dos sentidos que são assumidos para currículo na Educação Infantil. Tal como fizemos no capítulo anterior para tratar dos sentidos de infância nas políticas, aqui também utilizaremos o mesmo conjunto de documentos que reportam às políticas curriculares: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), e os documentos curriculares: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (Brasil, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, as DCNEI de 1999 (Brasil, 1999) e de 2009 (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2017). Pontuamos que a Educação Infantil, a partir da Carta Constitucional, passa a ser tida como primeira etapa da Educação Básica, o que acarretará em maior atenção das políticas públicas e na mesma medida será, progressivamente, também, mais regulada e monitorada por diferentes

forças políticas.

Antes de passar para o que os documentos curriculares produzidos após a LDB, vamos destacar um trabalho que iniciou esse debate. Produzido pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1995, por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) e liderado por Angela Barreto, o trabalho objetivava identificar as propostas curriculares existentes nos estados e municípios de todo país, tendo inclusive a visita de consultores nas creches e municípios das propostas analisadas (Kramer, 2002). Com uma metodologia própria de análise, pesquisadores contribuíram com fundamentos teóricos importantes para a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de modo a avançar em uma política nacional para a Educação Infantil. O trabalho editado e publicado pelo MEC em 1996 foi nomeado como “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” e conhecido como as “Carinhas” (Brasil/MEC, 1996), que manifesta:

considerou-se importante, como estratégia para implementar aquela ação prioritária, desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de educação infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/ curriculares (Brasil/MEC 1996).

Para isso, considerou-se essencial diagnosticar as propostas curriculares existentes nos estados e municípios, analisando seus fundamentos, diretrizes e práticas. Uma importante contribuição deste documento foi no debate e nas controvérsias em torno do que é proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil, que acabaram por subsidiar a “construção de procedimentos, critérios e instrumentos de análise das propostas pedagógicas ou curriculares realizadas pelo MEC” (Kramer, 2002, p. 70) e, portanto, decidimos trazê-las aqui, uma vez que influenciaram as discussões em torno dos sentidos do currículo e das propostas curriculares para a Educação Infantil.

Partindo de uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica para a Educação Infantil, as cinco pesquisadoras que discutem o tema o fazem diante da própria incongruência que existe em se pensar um currículo para a Educação Infantil. Tais análises foram realizadas pelas seguintes consultoras que compunham o projeto: Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (Brasil/MEC, 1996, p. 13-20). Cada autora, a partir de suas experiências e referenciais teóricos, oferece uma perspectiva própria sobre o que deve ser entendido como currículo ou proposta pedagógica na Educação Infantil, concepções que sintetizamos a seguir.

Para Tizuko Morchida Kishimoto (Brasil/MEC, 1996) o currículo é visto como um percurso, uma trajetória vivida pelas crianças na escola, marcada pela organização de experiências significativas. Para a autora, o currículo está ligado à proposta pedagógica da instituição, mas vai além do que está formalizado nos documentos, pois se concretiza nas vivências e nas relações cotidianas. A proposta pedagógica é uma orientação que pode ou não estar claramente registrada, enquanto o currículo envolve intenções, objetivos, conteúdos, metodologias, formas de avaliação e o contexto em que a educação acontece. Cada criança vivencia o currículo de forma única, de acordo com sua história e suas interpretações.

O currículo é considerado como um elemento que orienta as ações pedagógicas, guiado por concepções político-ideológicas e técnicas, segundo Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Brasil/MEC, 1996), que vê o currículo como um roteiro no qual o educador é o condutor, “um balizador de ações” (Brasil/MEC, 1996, p. 14). Para Oliveira, o educador é o responsável por estruturar o cotidiano de maneira intencional, com atividades que favoreçam a disciplina, a autonomia e a cooperação. O planejamento curricular deve considerar fundamentos teóricos sólidos, a organização do espaço e as condições reais da instituição e dos profissionais, buscando garantir uma prática pedagógica coerente e eficaz.

Já Maria Lúcia de A. Machado prefere utilizar a expressão “projeto educacional-pedagógico” (Brasil/MEC, 1996, p. 15) em vez de currículo, pois acredita que este termo expressa melhor a intencionalidade, a direção e o compromisso com a transformação social. Para a pesquisadora, o currículo não é apenas uma lista de conteúdos, mas envolve escolhas conscientes sobre o quê, por quê, para quem, como e quando ensinar. O projeto deve articular aspectos políticos, institucionais e pedagógicos, refletindo as finalidades educativas, os direitos das crianças e as práticas cotidianas dos educadores.

Ana Maria Mello propõe o uso do termo “proposta psicopedagógica”, especialmente no trabalho com crianças pequenas e em instituições de tempo integral, “porque explicita melhor a necessidade de se considerar as características do sujeito que aprende” (Brasil/MEC, 1996, p. 17). Ela defende um currículo aberto e flexível, que respeite as diferenças individuais e considere a realidade social e cultural local. Para que a proposta pedagógica seja efetiva, é necessário levar em conta a infraestrutura das instituições, a formação dos educadores e as necessidades biopsicossociais das crianças. A proposta deve ser constantemente revisitada e ajustada à medida que a prática se desenvolve.

Por fim, Sônia Kramer não faz distinção entre currículo e proposta pedagógica, a autora trata ambos como caminhos que expressam uma determinada concepção de infância, educação e sociedade. Para Kramer, uma proposta pedagógica deve ser democrática,

construída coletivamente, e aberta ao diálogo com a realidade. Kramer entende a infância como uma categoria social e cultural que deve ser respeitada em sua singularidade, e defende que o currículo deve estar comprometido com os direitos das crianças e com a transformação social, sendo ao mesmo tempo político e poético.

Independentemente do termo escolhido - currículo, proposta ou projeto - as concepções apresentadas pelas autoras expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Nos vários textos fica evidente a preocupação com a contextualização histórico-social do currículo, proposta ou projeto, uma vez que está sempre situado(a) num momento e num lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções (Brasil/MEC, 1996, p. 20).

Definir currículo para a Educação Infantil é uma tarefa complexa, conforme pode-se observar no trabalho empreendido por Kishimoto, Oliveira, Machado, Mello e Kramer (Brasil/MEC, 1996), não sendo possível uma única definição e revelando a pluralidade de sentidos, inclusive tomando outras denominações como “proposta pedagógica”, na tentativa de evitar o termo currículo, muito associado a uma lista de conteúdos. As autoras trazem significados diferentes para currículo e proposta pedagógica ou não estabelecem nenhuma diferenciação, como Oliveira e Kramer. Kishimoto, Machado e Mello buscaram diferenciá-los, apesar de reconhecerem a similaridade.

Segundo Kramer (2002), devido a divergências teóricas entre membros da equipe do COEDI e o próprio MEC em torno das concepções de currículo, as percepções sobre política pública e o papel do MEC acabaram acarretando na suspensão do material produzido pelo COEDI e no lugar foi colocado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998).

No ano de 1998 é elaborado o RCNEI (Brasil, 1998), que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação. O Referencial se apresentou como guia de reflexão “sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Brasil/MEC, 1998, p. 5). Segundo o RCNEI, a diversidade das propostas curriculares para a Educação Infantil desenvolvidas no Brasil refletia a complexidade e a variedade da sociedade brasileira e suas soluções regionais. O Referencial se colocava, desse modo, proposto para a Educação Infantil como uma orientação aberta, flexível e não obrigatória, respeitando a pluralidade da sociedade brasileira e as diversas realidades locais. O seu objetivo era subsidiar os sistemas educacionais que optaram por utilizá-lo, promovendo o diálogo com propostas construídas no

cotidiano das instituições. Segundo o documento, a adesão às suas orientações visava a melhoraria da qualidade da Educação Infantil, já apontando um importante elemento que irá sustentar os discursos em torno da adoção de currículos. A busca pela qualidade em um cenário com muitas fragilidades existente para a Educação Infantil, recém incorporada primeira etapa da Educação Básica, tem como aposta de política educacional o currículo como elemento propulsor, conforme Kramer salienta:

Sobretudo, incomodava-me o fato de que já sabíamos que a prática pedagógica não é transformada a partir de propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias e de tempo para a tomada de decisões organizadas (Kramer, 1997, p. 16).

No que se refere a uma definição para currículo, não há algo que dê uma conceituação precisa ao longo do documento. À época houve apontamentos de uma identificação do modelo curricular proposto pelo RCNEI com a proposta desenvolvida pelo modelo educacional espanhol, porém mais tradicional (Anped, 1998; Noffs, 2011). O texto conceitua criança, educar, cuidar, brincar, interação, diversidade e individualidade, que devem estar em diálogo com as práticas e os fazeres pedagógicos, mas sem explicitar o conceito de currículo que opera o documento. Mas a forma como organiza a referência curricular dá pistas de suas concepções rígidas e tradicionais de ensino, bem como de uma visão preparatória para o Ensino Fundamental e não a primeira etapa da Educação Básica. Há inclusive o uso de expressões comuns nos níveis posteriores da escolarização, como língua escrita, avaliação, sala de aula (Anped, 1998).

O RCNEI estabelece uma estrutura que divide as crianças por faixas etárias (0 a 3 anos e 4 a 6 anos) e dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, abrangendo os eixos: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. Cada eixo inclui objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Tal movimento evidencia uma concepção escolarizada da Educação Infantil, com campos disciplinarizados e seus conteúdos correspondentes (Anped, 1998).

Com relação aos conteúdos, o Referencial os considera como expressão dos objetivos da instituição e como meio para o desenvolvimento das crianças, ajudando-as a compreender o mundo. Os conteúdos incluem não só fatos e conceitos, mas também procedimentos, atitudes, valores e normas. Embora o documento afirme ser apenas uma referência, há uma

orientação excessivamente normativa, sugerindo práticas pedagógicas detalhadas que acabam por limitar a autonomia dos professores e das instituições. Além disso, o RCNEI apresenta uma estrutura curricular fragmentada, dividida em áreas do conhecimento, o que se aproxima de um modelo escolar tradicional e pouco condizente com os princípios de uma abordagem integrada e lúdica, mais adequada à Educação Infantil. Kramer (1997) nos traz uma importante análise do tema:

Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade (Kramer, 1997, p. 21).

Em um momento histórico que a Educação Infantil passava a integrar a Educação Básica, parece que para além do currículo havia muitos outros quesitos a serem pensados para a construção coletiva de uma sociedade democrática mais igualitária, tal como Kramer assinala, mas a aposta governamental voltava-se para o que ensinar de forma orientada como instrumento de qualidade.

Em 1999, ainda no escopo das definições da EI, foram instituídas as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que se caracterizaram por apresentar poucos artigos, apenas quatro, porém amplos, de modo a favorecer muitas possibilidades curriculares. Através da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, as DCNEI não fizeram menção a uma definição de currículo e optaram em utilizar “propostas pedagógicas” para orientar a organização das instituições de EI. A resolução fundamenta-se em princípios éticos, políticos e estéticos e enfatiza que as instituições devem tratar a infância em sua multidimensionalidade: física, emocional, cognitiva e social, rejeitando abordagens fragmentadas, inclusive na superação da dicotomia entre cuidado e educação. Nesse contexto, o ambiente é elevado à categoria de espaço educativo, onde interações com o mundo físico e social constroem conhecimentos e identidades.

Para Barbosa e Richter (2015) as políticas curriculares no Brasil obedecem desde a década de 1990 um movimento oscilatório, com documentos ora amplos e com abertura para muitas possibilidades, ora muito específicos e fechados, como pode ser observado com as DCNEI de 1999 e o RCNEI de 1998.

No ano de 2009, em um movimento que promoveu a revisão das diretrizes de toda a Educação Básica, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, DCNEI (Brasil, 2009), através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. As DCNEI têm como objetivo orientar o planejamento curricular de redes e unidades de educação, levando em consideração a autonomia da proposta pedagógica das instituições. O documento estabelece normas a serem observadas na organização das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil, bem como os aspectos de gestão e organização.

Para Carvalho (2015), a análise das DCNEI (Brasil, 2009) revela um documento legal ainda preocupado com velhas questões postas para a EI – o assistencialismo e a escolarização precoce –, propondo desta feita, as novas Diretrizes, a construção de um currículo que promova intencionalmente as relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo.

Para Barbosa e Richter (2015), passados 20 anos do início das discussões curriculares para a EI no país, os municípios brasileiros ainda tinham como parâmetro para suas orientações curriculares o RCNEI, mesmo após a publicação das Diretrizes de 2009. Para as autoras, a explicação para tal permanência se deve ao fato de a estrutura do RCNEI estar mais próxima a uma concepção de currículo comum aos envolvidos:

A permanência do discurso dos RECNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de opção docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias (Barbosa; Richter, 2015, p. 189).

Pesquisadores da área da infância, como Kramer (2009) e Barbosa (2009), já assinalavam a reprodução de práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, que se distanciavam das ações pedagógica próprias do campo. Logo, termos como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo deveriam ser excluídos do vocabulário pedagógico da educação para a primeira infância, uma vez que revelam saberes e fazeres próprios do Ensino Fundamental. Tais expressões sustentam uma concepção escolarizante e incompatível com os princípios educacionais defendidos agora pelas Diretrizes. Essas interdições decorrem dos entendimentos ancorados na Sociologia da Infância e, também, influenciados pela pedagogia italiana através das “Novas Orientações para a Nova Escola da Infância” (1991) publicadas

pelo Caderno Cedes<sup>9</sup> (1995), conforme expresso por Barbosa e Richter:

Conhecer as Novas Orientações para a Nova Escola da Infância de 1991 na Itália, publicada no Cadernos CEDES, foi muito importante, pois estávamos começando a ler e debater textos sobre a abordagem da creche e da pré-escola no norte da Itália e vivíamos um grande maravilhamento com a organização do sistema público de educação infantil enraizado na cultura, na ciência e na arte que aquelas pequenas cidades haviam constituído (Barbosa e Richter, 1995, p. 186).

As experiências e teorizações na cidade de Reggio Emilia, na Itália, propõem que o currículo parta das observações dadas das interações e brincadeiras com e entre as crianças, ampliando o que é vivenciado (Silva, 2021). Nessa abordagem o currículo não vem de fora ditar o que deve ser elaborado, mas sim como suporte na construção daquilo que é objeto de interesse dos sujeitos partícipes. Compreensão essa que está expressa na definição de currículo, dada na seção que trata de algumas significações centrais para as Diretrizes:

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

Segundo as DCNEI, deve haver um diálogo entre o ponto de vista das crianças e o conhecimento que a humanidade costurou com a terra ao longo do tempo, a criança como sujeito de sua própria aprendizagem, como sujeito que observa, reflete e levanta hipóteses sobre o mundo. As Diretrizes apresentam uma conceituação de currículo que dialoga com as especificidades desta etapa educacional contidas no documento, uma vez que considera primeiro os saberes e conhecimentos das crianças e aí sim sua articulação com a cultura e o conhecimento científico e tecnológico. Desse modo, também, permite que os docentes elaborem de forma autônoma os seus planejamentos, a partir dos interesses das crianças. Portanto, fica de tal modo evidenciada a especificidade da Educação Infantil, sem precisar recorrer à reprodução do repertório, das práticas e das propostas pedagógicas do Ensino Fundamental (Carvalho; Fochi, 2017).

Podemos entender as Diretrizes Curriculares como dispositivos complexos que não funcionam através de proibições ou punições, mas sim pela produção contínua de modos de ser, pensar e agir dos professores. Elas moldam uma determinada identidade e conduta que

---

<sup>9</sup> Caderno Cedes nº 37, Grandes Políticas para os Pequenos, contendo as propostas curriculares distintas de países como a Itália, Suécia e Japão, trazendo, também, As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância, contendo o currículo da pedagogia italiana.

regulam o campo da educação das crianças pequenas. Isso se dá, principalmente, através da produção de subjetividades, tanto do professor como das crianças, e da definição de verdades e condutas desejáveis. Tais verdades e condutas são construídas a partir da ocupação de posições definidas pela combinação, adaptação e composição dos discursos e práticas presentes nas diretrizes e no contexto pedagógico. O professor é interpelado pelo discurso, que lhe oferece posições a ocupar e modelos de conduta a seguir, constituindo sua identidade profissional como um efeito desse dispositivo discursivo heterogêneo, portador de relações de poder e saber (Carvalho, 2015).

Por fim, chegamos ao documento curricular mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se coloca efetivamente como instrumento para operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais, traduzindo seus princípios gerais em orientações práticas para a elaboração de currículos em todo o Brasil. Sua construção responde diretamente ao Plano Nacional de Educação, PNE (Brasil, 2014), que afirma em sua Meta 7 a importância de uma base curricular comum a todo país como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Primeiro no que se refere a conceituação de currículo, a BNCC (Brasil, 2017) não apresenta uma definição única ou formalizada. No entanto, ao longo do texto, especialmente na introdução e nas seções iniciais, está explicitada uma concepção de currículo, como no trecho a seguir:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Brasil, 2017, p. 5).

Diante de tal enunciado, podemos depreender que a BNCC entende o currículo como um conjunto organizado e articulado de conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes têm direito a aprender ao longo da educação básica, articulado com o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) – e as metas para melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

O PNE é uma política pública de educação que estabelece e orienta as ações dos governos federal, estaduais e municipais, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação

em todos os níveis (da educação infantil ao ensino superior), combater desigualdades e ampliar o acesso e a permanência na escola. Tal como expresso no trecho abaixo da BNCC:

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 12).

E continua explicando acerca do que os alunos “devem saber”:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referência para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 12).

Como Frangella (2021) salienta, a apropriação da ideia de “direito à aprendizagem” como um sinônimo de igualdade reforça uma lógica de unificação curricular e controle das diferenças. Tomando Bhabha (2013) como referência, a autora analisa os efeitos dessa noção, apontando que ela produz realidades ambivalentes, pois, ao mesmo tempo que afirma direitos, também cria exclusões e hierarquias. A construção de um “referente unitário” (como o conhecimento padronizado) serve para legitimar a autoridade de forma imediata e consensual. Assim, o direito subjetivo à educação é transformado em objetivos mensuráveis de aprendizagem e relacionados às metas do PNE, o que sustenta o controle e a normatização nas políticas educacionais. O currículo estaria, nessa perspectiva, atrelado ao que ensinar, à transmissão de conhecimentos e à busca por resultados, controle e eficácia. Nessa equação, garantir o direito à aprendizagem dos alunos é o verdadeiro indicativo de uma educação de qualidade.

Passando para a seção do documento que trata especificamente das proposições para a EI, a Base retoma as Diretrizes pontuando serem seus eixos as interações e as brincadeiras, assim como o binômio cuidar e educar. Uma pedagogia fundamentada na escuta e na observação das crianças está ligada às teorizações que influenciaram as produções brasileiras, assim como nas DCNEI, a partir de Reggio Emilia. Segundo Finco, Barbosa e Faria, “na Itália, a pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade” (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 8). E assim como as orientações da produção italiana, não há na Base para a EI

uma divisão curricular por áreas de conhecimento, como ocorre no Ensino Fundamental e Médio, mas sim em campos de experiência. Porém, os mesmos Campos de Experiência acabaram por servir, na experiência brasileira, para a confecção de listagens de objetivos de aprendizagem e roteiros de práticas pedagógicas, distanciando-se muito de uma pedagogia centrada nas crianças (Costa, 2020).

A BNCC para a Educação Infantil fixou em seu texto parâmetros que valorizam o ponto de vista das crianças, com a escuta e a observação atenta da parte dos adultos para com as crianças. Ao mesmo tempo, o documento da BNCC se coaduna com discursos que são validadores de qualidade a partir de um ritual mais preocupado com a instrumentalização de práticas pensadas a partir de objetivos prévios, dos resultados das aprendizagens e, conseqüentemente, do controle. Ainda que o documento não rompa as DCNEI (Brasil, 2009), ao mesmo tempo se distancia delas. A BNCC será melhor debatida no próximo capítulo.

### **4.3 Panorama de uma possibilidade de percurso das políticas curriculares para a Educação Infantil**

Nas últimas três décadas a Educação Infantil passou por transformações profundas em suas bases legais e concepções pedagógicas, um campo que foi constantemente atravessado por disputas discursivas de poder que tensionaram e redefiniram currículos e práticas. A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996) tornam a Educação Infantil um direito das crianças de 0 a 5 anos e a primeira etapa da Educação Básica. Isto significou sua entrada nas disputas das políticas educacionais e os sentidos que são produzidos para o campo. Neste capítulo fizemos um esforço de sistematizar tal trajetória, expressa através de documentos que balizaram as discussões e a implementação de políticas curriculares que se ampararam na qualidade como pilar de sustentação para sua adesão. Como salientou Barbosa et al. acerca dos documentos curriculares “são referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas” (2016, p. 18).

Achamos importante pontuar que, ainda que antes não estivessem sistematizadas as orientações, já havia nas instituições que atendiam às crianças pequenas um currículo em ação, um currículo dado nas práticas entre adultos e crianças (Kramer, 2002). Logo, a Educação Infantil carrega traços de sua trajetória histórica marcada pelo assistencialismo e pela visão preparatória da pré-escola para o Ensino Fundamental. Tais dados que nos permitem compreender a encruzilhada de sentidos e tensões deste encontro entre o que já

estava e o que se propôs alcançar, seja nas especificidades desta etapa, seja de sua articulação com o Ensino Fundamental. E por isso trazemos as perguntas do capítulo anterior: a proposta em torno das políticas curriculares testemunham mais argumentos das crianças ou dos adultos? O currículo é o ato de escutar as crianças com seriedade, ou dos adultos contarem sobre eles?

A trajetória das políticas curriculares da Educação Infantil no Brasil revela, em grande medida, argumentos que partem do olhar dos adultos, ainda que tragam avanços importantes na direção do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. A partir da década de 1990, as políticas curriculares passaram a incorporar de modo mais explícito a concepção de criança como produtora de cultura, valorizando interações e brincadeiras. Nesses documentos, abriu-se espaço para uma escuta mais atenta das crianças, ainda que mediada pela voz dos adultos.

Mais recentemente foi somada a essas questões as políticas curriculares e as avaliações em larga escala, que tem como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes a partir da aprendizagem ditada pelos currículos numa métrica que corresponde à qualidade. Um currículo que pode ser medido por avaliações e, portanto, produtor de uma performatividade. A versão final da BNCC, homologada em 2017 para a Educação Infantil, institucionalizou direitos de aprendizagem e campos de experiência, propondo uma estrutura que, ao mesmo tempo em que valoriza as experiências infantis, aproxima-se de uma lógica de resultados e de controle. Depreendemos que a BNCC pode ser entendida como uma prática discursiva que busca produzir uma infância ideal e um professor performático, inserido em um regime de verdade que combina elementos de controle com discursos que contemplam a experiência infantil.

Nesse contexto, o currículo para a Educação Infantil emerge como um campo em constante disputa. Tal como para Barbosa e Richter (2015), as políticas curriculares no Brasil obedecem a um movimento oscilatório, como um pêndulo que transita em dois polos, ora com documentos amplos e com abertura, como as Diretrizes, ora muito específicos e fechados, como pode ser observado com o RCNEI e a BNCC. A BNCC, assim como os RCNEI, apresenta uma concepção de escola, de ensino e de atuação docente bastante próxima da compreensão tácita de escola convencional. Trata-se de uma visão fortemente marcada pelas experiências escolares previamente vividas por professores, gestores e famílias, experiências essas que acabam por orientar, muitas vezes de forma implícita, os modos de compreender e organizar a prática educativa. Também, destacamos os discursos educacionais contemporâneos, pautados na busca pela qualidade através de currículos, questão que

mobiliza a escrita do próximo capítulo.

Nas últimas três últimas décadas ficou evidenciado avanços importantes nas discussões e valorização da Educação Infantil no Brasil. Contudo, é necessário manter uma atitude crítica e vigilante, que reconheça as políticas curriculares como dispositivos de poder, mas também como espaços de criação, resistência e reinvenção. As políticas curriculares testemunham os argumentos dos adultos, mas, ao mesmo tempo, abrem fissuras pelas quais a experiência das crianças pode emergir. O desafio está em manter viva a tensão dada na encruzilhada entre regulação e invenção, de modo que o currículo seja menos sobre as crianças e mais com as crianças, um processo feito de encontros, resistências e reinvenções. Afinal, o currículo, mais do que um produto final, é um processo em permanente devir em um mundo que não tem fim.

Trataremos a seguir das discussões em torno da política curricular em vigência no país, a BNCC (Brasil, 2017).

## **CAPÍTULO IV**

### **ENCRUZILHADA CURRICULAR: CAMINHOS E IMPASSES PRODUZIDOS PELA BNCC**

## **5 CAPÍTULO IV: Encruzilhada Curricular: caminhos e impasses produzidos pela BNCC**

### **RESUMO**

O capítulo analisa a constituição da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas educacionais brasileiras e globais, situando-a em um percurso histórico marcado por disputas, influências internacionais e reformas iniciadas a partir da década de 1980. Inicialmente, o texto recupera o movimento de consolidação de currículos nacionais, articulado à chamada “guinada à direita” e à crescente circulação de ideias, pessoas e modelos de governança educacional. Nesse cenário, o Brasil incorpora uma lógica que associa currículo, avaliação e gestão, fundamentando a BNCC como expressão de uma concepção sistêmica de qualidade educacional. A análise da BNCC ocorre a partir de um percurso investigativo sustentado por duas revisões de literatura realizadas em momentos distintos da pesquisa. O objetivo foi compreender, de forma ampliada, tanto as proposições do documento quanto os modos como ele vem sendo debatido no campo da Educação Infantil. A primeira revisão, realizada em julho de 2019, com recorte entre 2015 e 2019, reuniu 11 trabalhos e teve como foco subsidiar a dissertação, permitindo mapear expectativas, tensões e debates presentes no período de lançamento da BNCC e das reformulações dos currículos municipais. Já a segunda revisão, conduzida em dezembro de 2023, com recorte entre 2020 e 2023, identificou 10 trabalhos e possibilitou atualizar o estado das discussões, evidenciando como a BNCC passou a ser analisada à luz da experiência acumulada desde sua implementação. Ao articular essas duas revisões com os achados empíricos produzidos no cotidiano de uma professora da Educação Infantil, o capítulo constrói uma leitura que evidencia tanto os caminhos quanto os impasses da BNCC. Como conclusão, a análise problematiza os sentidos atribuídos ao “comum” e à “qualidade” no interior dessa política curricular, destacando que tais noções não são neutras, mas carregam disputas, interpretações e efeitos concretos nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: CURRÍCULO; POLÍTICA CURRICULAR; BNCC.

Malucos, crianças, mulheres, bichas, sambistas, funkeiros, amantes desesperados, fracassados em geral, a vizinha do lado, o fantasma, a iaô, a prostituta, a beata, a minha mãe, a passista da Mangueira, a filha de Deus e a filha do Diabo, o pierrô, a colombina, o pirata de araque, o bicheiro, o empurrador de carro alegórico, a assombração, o macumbeiro, o portuga do botequim, o rei Momo, o menino Jesus e a rezadeira suburbana não são objetos da história. São sujeitos dela. (Simas, 2022, p. 109).

Este trecho anuncia uma descrição de existências plurais que tensionam a lógica linear e hegemônica da narrativa histórica tradicional, uma história composta por muitas margens e experiências. Ao dar visibilidade a corpos, vozes e modos de vida muitas vezes marginalizados, somos deslocados da confortável zona da igualdade abstrata, própria de um nacionalismo homogeneizante, para adentrar o território fecundo da diferença, de uma história que depõe à diversidade, “uma constelação de povos” como bem define Krenak (2022, p. 79). É da diferença que se trata, não como ruído ou exceção, mas como fundamento daquilo que somos enquanto coletivo em permanente constituição, “de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes, mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidade policiadas” (Bhabha, 2013, p. 25). Tal como o autor denota sobre a diferença, pois ainda que se faça presente nas mentalidades, aspectos de uma lógica mantenedora de poder e *status* e garantidora de dominação material e ideológica, há também aspectos de novas nuances culturais que questionam e tensionam os saberes de uma cultura que se quer nacional e hegemônica.

As crianças estão lá. Não por acaso, mas com intenção: imersas nesse caldo cultural que configura o Brasil – e de maneira marcada o Rio de Janeiro<sup>10</sup>. Sua presença nesse inventário poético de sujeitos não é decorativa; ela é política. A nossa escolha por este trecho para abrir o capítulo não se deu apenas pelo efeito de estranhamento ou deslocamento que ele provoca, e que também é necessário, mas, sobretudo, para afirmar uma perspectiva de análise que sustente uma leitura que tensione a política curricular materializada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Chegar à BNCC, neste percurso, é reencontrar o Brasil em mais uma de suas encruzilhadas. Depois de atravessar os caminhos marcados pelo entrelaçamento do horror e da beleza, pela vibração do samba e pela memória do tumbeiro (Simas, 2022), e de acompanhar as crianças que habitam esses territórios múltiplos produzindo sentidos para suas experiências (Naranjo, 2013), voltamo-nos agora para um documento que pretende ordenar aquilo que por

---

<sup>10</sup> Frisamos o Rio de Janeiro por esse o território de vida e escrita do autor da epígrafe, Luiz Antonio Simas, que se autodenomina como “historiador do corpo do Rio de Janeiro atravessado pelas flechas do capital cultural e financeiro global”.

natureza escapa à ordenação, a vida em sua pluralidade. A BNCC surge, portanto, como um dispositivo que busca estabelecer unidade em um país cuja marca mais profunda é a coexistência de temporalidades, culturas e modos de viver em permanente tensão e reinvenção (Krenak, 2022).

Encerramos o capítulo anterior situando a Educação Infantil brasileira nesse território que disputa entre a regulação e a invenção, entre políticas que buscam uniformizar e proposições que afirmam a potência da diferença. Como no movimento oscilatório do pêndulo que transita em dois polos, ora com documentos amplos e com abertura e ora muito específicos e fechados (Barbosa; Richter, 2015). É nesse cenário de encruzilhadas que emerge a BNCC (Brasil, 2017), documento que estabelece o que é essencial e comum à educação das crianças desse país. Trata-se de refletir sobre como as escolhas se manifestam no discurso que regula o que é comum e de qualidade à infância e à educação de todo país como sustentação da política.

Primeiramente, retomando a epígrafe, é importante destacar a presença das crianças em um rol de sujeitos historicamente excluídos, mas ali retratados como produtores de cultura, de memória e de saberes, e não apenas como beneficiários passivos de políticas públicas, “o que estou vivendo é criança” afirma Johanna López de 10 anos (Naranjo, 2013, p. 39). E ao incluir crianças, sambistas, funkeiros, prostitutas, beatas e macumbeiros como sujeitos históricos, Simas (2022) provoca um tensionamento que desafia os saberes e fazeres que pretendem-se único. Sujeitos que tensionam a experiência da vida como comum. Tomamos a política nesse sentido, em sentido que é ampliado por esses sujeitos agindo nela e não somente como objetos ou destinatários dela. A política sendo compreendida nos seus arranjos locais e nas micro relações entre aqueles que se organizam e deliberam, se ajustam e fazem seus acordos, e não somente àquelas relativas ao Estado (Foucault, 1979).

Soma-se a essa compreensão a multiplicidade de condições dos sujeitos a quem as políticas de um Estado se destinam, que são enquadradas como nacionais ou com um sentido “comum”. Ao afirmar que os personagens, muitas vezes marginalizados, invisibilizados ou estigmatizados, “não são objetos da história, são sujeitos dela” (Simas, 2022, p. 109), somos convocados a uma reinterpretação radical da noção de sujeito histórico e, por consequência, da própria noção do que é nacional ou do que seja comum a todos. São os “corpos em disputa” (Simas, 2022, p. 109), os sujeitos a quem a política é arena e veículo de negociação.

E ainda podemos falar da fragilidade revelada nesse fragmento textual, dado na tentativa de se instituir categorias únicas para abarcar a imensa diversidade de sujeitos, como aquela que pulsa em uma cidade – no caso, o Rio de Janeiro, e que podemos ampliar para o

Brasil – é precisamente o que nos convoca a problematizar o que se entende por “comum” e por “qualidade” quando o alvo é o coletivo. Trata-se, também, de uma denúncia: da violência silenciosa contida na homogeneização, da invisibilização sistemática de vozes dissidentes, da tentativa recorrente de fazer caber a pluralidade em moldes únicos e normativos. Esse gesto de indagação se volta especialmente para as políticas educacionais, historicamente moldadas por um paradigma hegemônico de sujeito e de conhecimento. Um modelo que privilegia determinadas formas de saber, determinados modos de existir, e que marginaliza outros tantos, “saberes encarnados em corpos que não se ajustam ao cânone” (Simas; Rufino, 2018), vozes que ecoam nas e das margens.

Nas políticas de Estado voltadas à educação, esse tensionamento se explicita de maneira contundente nas políticas curriculares, cuja normatização costuma operar por via de um universal abstrato (Frangella, 2020). Surge, então, uma interrogação que nos soa como inquietante e necessária: o que pode, de fato, ser considerado comum diante de uma multiplicidade de identidades, trajetórias e modos de vida? E mais: o que entendemos, afinal, por uma educação de qualidade? Essas perguntas nos forçam a revisitar as promessas igualitárias da escola à luz de suas exclusões estruturais, e a repensar o currículo não como um conjunto de conteúdos neutros, mas como um campo de disputas políticas, culturais e epistemológicas.

Neste capítulo, damos continuidade à análise previamente iniciada, com o intuito de examinar as concepções de educação comum subjacentes à política pública nacional voltada à definição do que deve ser ofertado às crianças. Uma política que se descreve como orientada por parâmetros que visam à proteção e à garantia dos direitos sociais da infância e à sua cidadania. Considerando o contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, é imprescindível reconhecer seus impactos sobre a vida e a escolarização das crianças.

Tal como expresso no capítulo anterior, entendemos que as políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil revelam, em grande medida, argumentos que partem do olhar dos adultos, ainda que tragam avanços importantes na direção do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. A política educacional mais recente buscou traduzir as aspirações sociais em relação à infância em práticas concretas, por meio da ação do Estado, propondo diretrizes que se materializam em uma política curricular, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Neste capítulo, vamos nos concentrar exclusivamente nesse documento: descrevê-lo, analisá-lo em sua estrutura e propostas, bem como, refletir sobre como a ideia do que é comum e de qualidade é expressa e na efetivação dessa política.

Para apresentar a análise da BNCC neste capítulo, descrevemos o percurso

investigativo que realizamos, sustentado por duas revisões de literatura em momentos distintos da pesquisa. Em ambos os casos, buscamos compreender de forma mais ampla as proposições do documento e o modo como ele tem sido discutido no campo da Educação Infantil.

O primeiro momento de revisão ocorreu em julho de 2019, com recorte temporal entre 2015 e 2019. Essa revisão, que resultou em 11 trabalhos selecionados, teve como finalidade subsidiar a construção da minha dissertação<sup>11</sup>, permitindo situar as expectativas, tensões e debates que emergiam no período de lançamento da BNCC e de implementação das reformulações dos currículos municipais. O segundo momento de revisão foi realizado em dezembro de 2023, já no contexto de escrita desta tese, com recorte temporal entre 2020 e 2023. Nessa etapa, identificamos 10 trabalhos que contribuíram para atualizar a compreensão das análises produzidas após as reformulações curriculares, permitindo observar como a BNCC tem sido avaliada, interpretada e tensionada à luz da experiência acumulada desde sua implementação.

Articulando os aportes desses dois levantamentos bibliográficos aos achados empíricos desta pesquisa, no cotidiano de uma professora em unidade escolar, buscamos os caminhos e os impasses da BNCC. A partir dessa articulação, problematizamos ainda os significados atribuídos ao “comum” e à “qualidade” no âmbito dessa política curricular, evidenciando suas implicações.

### **5.1 No cruzamento dos sentidos curriculares**

Diante da minha trajetória profissional em escolas situadas em comunidades da zona norte do Rio de Janeiro e em regiões periféricas de Belford Roxo, sempre que me deparo com o conceito de qualidade na educação, retorno às considerações formuladas por Paulo Freire (2001) sobre o caráter inevitavelmente político desse termo. Como afirma o autor:

Uma primeira afirmação que gostaria de fazer é a de que assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente. Não há qualidades por que lutemos no sentido de assumi-las, de com elas requalificar a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos. (...) É que há formas antagônicas de ver – a dos dominantes e a dos dominados (Freire, 2001, p. 25).

A partir do lugar que ocupo como docente e das experiências vividas ao lado de

---

<sup>11</sup> Dissertação intitulada “Uma Marca de Governo: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu”, pelo PPGDUUC da UFRRJ, defendida no dia 14/07/2020.

estudantes cuja existência é atravessada pela miséria, torna-se difícil, e até despidoroso, aceitar a promessa de uma “qualidade” que supostamente se concretizaria simplesmente por adentrarem o espaço escolar. A qualidade que defendemos para a educação é indissociável das condições concretas de vida. Como lembra Freire: “qualidade da educação, educação para a qualidade, educação e qualidade de vida” (2001, p. 23), são expressões que revelam uma mesma afirmação, uma vez que o que chamamos qualidade atravessa a existência das pessoas dentro e fora da escola.

Muitos estudantes, ao deixarem o ambiente escolar, seguem marcados por insegurança alimentar, ausência de moradia, exposição à violência e à completa negligência social. Não sei sequer se a noite serve verdadeiramente ao descanso para aqueles que vivem em situação de rua, pois ali é preciso vigiar o próprio corpo quando a escuridão torna ainda mais frágeis os vínculos e deslocamentos.

Cito tais questões porque recorro-me de quando professora, em uma turma de pré-escola no ano de 2013, atendíamos um menino em situação de rua. Rudney tinha 5 anos e vivia com a mãe e mais dois irmãos menores, também matriculados na mesma unidade. Todas as manhãs, ao chegar, buscava comida, banho e sono, e era nisso que a escola o atendia prontamente. Diante dessas existências, questiono: que concepção de qualidade contida na BNCC poderia abarcar tais situações? Não raramente, percebo até um certo cinismo nas orientações nacionais que pretendem normatizar práticas pedagógicas de qualidade para um país que, ciclicamente, reinscreve seus cidadãos no mapa da fome<sup>12</sup>.

Ressalto, entretanto, que essa crítica não significa renunciar à defesa de uma educação pública de qualidade. Como afirma Freire “a autonomia da escola não implica que o Estado fuja ao dever de oferecer educação de qualidade em quantidade suficiente para atender à demanda social” (2001, p. 40). O que se problematiza é o sentido que se atribui à qualidade, pois:

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra.

Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la (Freire, 2001, p. 23).

---

<sup>12</sup> Combater a fome e alcançar a segurança alimentar para todos é um objetivo mundial e tema central da Organização para a Alimentação e Agricultura, em inglês Food and Agriculture Organization (FAO). A FAO, pertencente à Organização das Nações Unidas (ONU), tem como principal objetivo, juntamente com outras organizações internacionais e governos locais, garantir que as pessoas tenham acesso regular a alimentos de qualidade e a quantidades suficientes para levar uma vida ativa e saudável.

Com essas considerações, passo a adentrar o território da BNCC (Brasil, 2017) enquanto política que se propõe a garantir a qualidade da educação no país – não sem antes reconhecer que qualquer definição de qualidade, inclusive a que orienta esse documento, é sempre atravessada por disputas, escolhas e interesses políticos (Macedo, 2024).

Primeiro vamos delinear o processo de produção da revisão bibliográfica que foi realizada em dois momentos, como já explicado neste texto. O procedimento metodológico foi realizado um movimento cruzo, não no sentido de confronto, mas no sentido do encontro.

A pesquisa realizada para o trabalho de mestrado (Costa, 2020), buscava as considerações dos especialistas acerca do que representava a BNCC para a Educação Infantil no contexto de lançamento do documento. Já os dados da pesquisa bibliográfica que foi realizado para o trabalho desta tese, visava encontrar as considerações dos especialistas após as reformulações curriculares e nas práticas das escolas.

A primeira pesquisa foi realizada no mês de julho de 2019 no Portal de Periódicos do Capes tendo os seguintes parâmetros: artigos revisados por pares, utilizando os descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “Educação Infantil”, com um recorte temporal de cinco anos, entre 2015 a 2019, e que tratassem especificamente desta temática. Como resultado dessa investigação obtivemos 11 artigos, apresentados no quadro a seguir:

| <b>Quadro 1 – Revisão de Literatura da BNCC para Educação Infantil 2015 a 2019</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>ANO</b>                                                                         | <b>REFERÊNCIA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>2015</b>                                                                        | MORAIS, A. G. Base Nacional Comum Curricular: Que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na Educação Infantil? <b>Revista Brasileira de Alfabetização</b> . Vitória, v. 1, n. 2, jul./dez. 2015.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>2016</b>                                                                        | ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns Apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. <b>Debates em Educação</b> . Maceió, v.. 8, n. 16, jul./dez. 2016.<br>BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? <b>Debates em Educação</b> . Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.<br>PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil entre desafios e possibilidade dos campos de experiência educativa. <b>Revista EccoS</b> . São Paulo, n. 41, set./dez. 2016.<br>SOUZA, M. L. A. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. <b>Debates em Educação</b> . Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.<br>TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no Contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | brasileiras. <b>Debates em Educação</b> . Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2017 | ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. <b>Revista Pro-posições</b> . Campinas, v. 28, set./dez. 2017.<br>ARELARO, L. R. G. Avaliação das Políticas de Educação Infantil no Brasil: avanços e retrocessos. <b>Revista Zero-a-seis</b> , v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.<br>LARANGEIRA, C. A Base Nacional Comum Curricular: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Infantil. <b>Revista Aleph</b> . Niterói, n. 29, dez. 2017. |
| 2018 | BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. T. J. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. <b>Série-Estudos</b> . Campo Grande, v. 23, n. 49, set./dez. 2018.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2019 | BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. <b>Movimento-Revista de Educação</b> , Niterói, n.10, jan./jun. 2019.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: Elaborado pela autora. Portal de Periódicos da Capes, julho de 2019.

Em um novo movimento de pesquisa, no mês de dezembro de 2023, foi realizada mais uma busca no Portal de Periódicos da Capes em artigos revisados por pares, com os mesmos descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “Educação Infantil”, agora entre os anos de 2020 a 2023. Esta revisão auxiliou nos parâmetros para a leitura da BNCC e na inspiração para a produção deste capítulo. Nessa segunda leitura, em que foram elencados 10 artigos, o repertório analítico foi ampliado e ofereceu novas lentes para produzirmos este texto, que trata especificamente das reflexões sobre a BNCC e as questões curriculares voltadas para Educação Infantil. Os textos estão apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Revisão de Literatura da BNCC para Educação Infantil 2020 a 2023**

| BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANO                                                     | REFERÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2020                                                    | FRACINI, E. F.; MORENO-PIZANI, M. A. Os Impactos da Base Nacional Comum Curricular na Construção do Currículo Piracicabano. <b>Revista E-Curriculum</b> , Vol. 18, p. 1645-1667, 2020<br>FOCHI, P. S. Criança, Currículo e Experiência: notas reflexivas. <b>Conjectura: Filosofia e Educação</b> . Vol. 25, p. 52-72, 2020.<br>CAMPO, R.; DURLI, Z. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? <b>Currículo Sem Fronteiras</b> , Vol. 20, 2020.<br>ARAUJO, E. P. Currículo de Educação Infantil: perspectivas a partir da Base Nacional Comum Curricular. <b>Educere et Educare</b> , Vol. 15, 2020. |
| 2021                                                    | FRANGELLA, R. C. P.; CAMÕES, M. C. L. S.; DRUMMOND, R. C. R. Produções curriculares e Educação Infantil – apostas ou garantias? <b>EccoS – Revista Científica</b> , n. 59, p.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | <p>e13657, 2021.</p> <p>SANTOS, S. E.; MACEDO, E. E. BNCC para a Educação Infantil e a urgência de resistências. <b>Debates em Educação</b>: Maceió, v. 13, n. 33, p. 1–14, 2021.</p> <p>SILVA, V. P.; LIMA, M. S.; SILLER, R. R. Mulheres Manauaras, Pomeranas, de Comunidade de Terreiro e a Diversidade Linguística: algumas reflexões para pensar o currículo da Educação Infantil. <b>Debates em Educação</b>: Maceió, Vol. 13, p. 58-73, 2021.</p> <p>GUIZZO, B. S.; ALMEIDA, V. S. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos Estudos Culturais. <b>Debates em Educação</b>: Maceió, Vol. 13, p. 15-32, 2021.</p> <p>BARBOSA, I.; TELES MARTINS SILVEIRA, T. A.; SOARES, M. A. Educação Infantil e Currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. <b>Debates em Educação</b>: Maceió, Vol. 13, p. 74-93, 2021.</p> |
| 2022 | <p>AQUINO, L. M. M. L. L.; SOUSA, S. C. F. Ousadia na Produção Curricular de uma Rede de Educação Infantil: singularidades borram campos e quadros. <b>Debates em Educação</b>, Vol. 14, p. 149-175, 2022.</p> <p>BADARÓ, Emilly Souza Coelho; ALMEIDA, Marcelo Nocelle. O Currículo na Educação Infantil a Partir da BNCC. <b>Revista Imagens da Educação</b>, Vol. 12, p. 101-120, 2022.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2023 | <p>SILVA, D. P. S.; GUEDES, N. C.; SILVA LIMA, F. C. O Percurso das Interações e das Brincadeiras nos Documentos Curriculares da Educação Infantil. <i>Colloquium Humanarum</i>, Vol. 20, 2023.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fonte: Elaborado pela autora. Portal de Periódicos da Capes, dezembro de 2023.

Somadas, as duas revisões são totalizados 21 artigos. Aqui ressaltamos que, também, tivemos dois trabalhos publicados acerca da pesquisa curricular, um que trata dos encaminhamentos para a reformulação do currículo do município de Nova Iguaçu (Costa; Nascimento; Neves, 2019) e outro que traça considerações das proposições do texto da política como orientadora de reformulação dos currículos (Costa; Nascimento; Lacerda, 2022). Tais textos foram vasculhados e incorporados a esta pesquisa, trazendo diferentes abordagens sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, com relação às proposições e análises que fazem da política.

A partir da leitura desse conjunto de trabalhos, optamos por apresentar a BNCC (Brasil, 2017) pelas lentes dos autores que a analisaram. Dessa forma, organizamos nossa abordagem em três eixos: (1) através dos autores que participaram da elaboração da política e em diálogo com autores que estudaram de perto suas etapas de formulação, trazemos considerações sobre a formulação do texto da BNCC; (2) também são explicitadas e problematizadas as considerações em torno dos sentidos da qualidade estabelecida na Base; e (3) caminhamos com os autores na apresentação da estrutural textual da BNCC.

Por fim, articulamos essas discussões com dados provenientes da pesquisa de campo realizada em 2024, o que nos permitiu cotejar as análises teóricas com práticas e percepções vividas na instituição acompanhada. Assim, a apresentação da BNCC neste capítulo emerge

do entrecruzamento entre revisões de literatura, debates do campo e experiência empírica, compondo um olhar analítico que reconhece a complexidade da política curricular e suas múltiplas interpretações.

## **5.2 Para começar o debate: uma base para a Educação Infantil**

Como discutido nos capítulos anteriores, a concepção de um currículo nacional que estabeleça diretrizes sobre o que deve ser ensinado é uma pauta presente nas políticas educacionais brasileiras desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa intenção, contudo, não é exclusiva do Brasil: a implementação de políticas curriculares nacionais já foi experimentada em diversos países. Lopes e Macedo situam a década de 1980 como marcada por uma “guinada à direita” (2011, p. 237), período em que políticas curriculares começaram a ser adotadas em países como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia. Para Avellar e Ball, “há uma mobilidade cada vez mais intensa de bens, de pessoas e de ideias ao redor e dentro da política e dos processos da política” (2024, p. 21). No Brasil, imerso nesse mesmo contexto, as políticas educacionais fortaleceram a incorporação da fórmula que articula currículo, aprendizagem e avaliação como expressão de uma determinada elaboração sobre o que é comum e de qualidade: “uma clara primazia da concepção sistêmica de currículo, que o articula à avaliação e à gestão” (Macedo, 2024, p. 104). É sob essa perspectiva que a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017), constrói a fundamentação de suas proposições.

No que se refere à política curricular mais recente no país, inserida na continuidade das reformas iniciadas nos anos 1990, a BNCC teve seu processo de elaboração iniciado em 2013, a partir da promulgação da Lei nº 12.796, de 4 de abril, que, em seu artigo 26, previu a instituição de uma base nacional comum curricular:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter 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 (Brasil, 2013).

Assim, vinte e cinco anos após a Constituição de 1988, a proposta de currículos comuns começou a se materializar nas redes municipais de ensino em todo o país. Entre a promulgação da Constituição e a Lei nº 12.796/2013, uma série de políticas e normativas específicas para a Educação Infantil foram instituídas. Tais normativas, discutidas no capítulo anterior, incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que apresenta conteúdos e orientações

pedagógicas; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999; 2009), que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, destacando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes dessa etapa da educação. A esses instrumentos legais somam-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006; 2024), ao apresentarem referências para a oferta de serviços educacionais com qualidade, critério que serve de base para as diretrizes estabelecidas pela BNCC.

É importante destacar que, na Constituição de 1988, não havia previsão de conteúdos mínimos para a Educação Infantil, sendo essa exigência estabelecida apenas para o Ensino Fundamental. Contudo, com o passar do tempo e a promulgação das normativas mencionadas, as políticas educacionais passaram a incorporar, à organização e às práticas da Educação Infantil, características próprias das demais etapas da Educação Básica. Nesse contexto, importa considerar os tensionamentos políticos em torno de uma visão que concebe a Educação Infantil a partir de uma lógica etapista, centrada no desenvolvimento das crianças e em uma progressão escolar linear (Arelaro, 2017). Essa perspectiva busca monitorar o desenvolvimento infantil e orientar práticas pedagógicas que se alinhem a tal compreensão.

Um exemplo expressivo desse tensionamento ocorreu em 2010, quando a Prefeitura do Rio de Janeiro adotou o instrumento *Ages & Stages Questionnaires, ASQ-3* (Tavares; Mograbi; Landeira-Fernandez, 2015), um conjunto de 20 escalas destinadas à avaliação de crianças desde o primeiro mês de vida até os cinco anos e meio de idade. Tal iniciativa evidencia uma concepção de infância e de currículo voltada à mensuração do desenvolvimento, alinhada a modelos de controle e avaliação amplamente criticados nas discussões sobre a especificidade da Educação Infantil.

A Base nasceu dessa longa trajetória de regulamentações e disputas na Educação Infantil, configurando-se como uma encruzilhada onde diferentes desejos se somam e orientam sua construção no limite do que é prescrito como qualidade.

Segundo Frangella, Camões e Drummond (2024), as discussões em torno da Base reabriram debates centrais sobre a Educação Infantil. A trajetória das três versões do documento evidencia o contexto de disputas por significados que marcou sua elaboração. A BNCC apresenta-se como uma proposta que busca equalizar conhecimentos, conteúdos e culturas, fundamentando-se em um discurso voltado à efetivação de objetivos conteudinais a serem alcançados por professores e alunos.

Diversos estudos evidenciam os múltiplos atores envolvidos na formulação da política curricular analisada neste trabalho, bem como o cenário complexo de disputas que a envolveu (Tiriba; Flores, 2016; Barreiros, 2017; Arelaro, 2017; Aguiar, 2018; Barbosa; Martins; Mello,

2019; Barbosa; Silveira; Soares, 2021; Macedo, 2024). Não se trata, aqui, de mapear as redes de formulação da BNCC, mas de reconhecer a complexidade da teia de relações que permeou sua construção e os distintos interesses nela mobilizados. Macedo (2024) explicita que muitos países vêm adotando reformas curriculares por serem apresentadas como solução eficaz para diversos problemas educacionais, inclusive no que se refere à modernização dos sistemas.

A definição de uma base curricular nacional revelou e acirrou disputas entre diferentes projetos de país, trazendo à tona concepções divergentes sobre educação, infância, desenvolvimento e sociedade. Para Aguiar (2018), à medida que o MEC, sob nova gestão, estruturava sua política, tornava-se evidente a adoção de medidas cujas diretrizes revelavam, em última instância, um acentuado viés privatizante, beneficiando interesses ligados ao setor de mercado<sup>13</sup>. Stephen Ball (2014) vem destacando as redes hierárquicas na definição das políticas públicas, envolvendo parceiros públicos, empresariais, instituições filantrópicas, organizações não governamentais e negócios educacionais, situação que convoca os pesquisadores a buscar “outras ferramentas teóricas e metodológicas para dar conta de entendê-las” (Macedo, 2024, p. 83). Esse caráter descentrado das políticas educacionais tem motivado o mapeamento das redes globais de políticas proposto no campo da educação por Ball (2024), que inspira, em grande medida, nossa análise.

Segundo Barbosa, Martins e Mello (2019), a BNCC é resultado de pressões políticas e arranjos articulados a partir da composição do Ministério da Educação (MEC), em diálogo com o setor empresarial – como a Fundação Lemann –, organizações não governamentais – como o movimento Todos pela Educação – e setores da classe política, especialmente parlamentares interessados em temas como diversidade de gênero, ensino religioso e pautas conservadoras que se opunham aos avanços sociais e educacionais alcançados entre 2003 e 2016.

Barreiros (2017) descreve que o movimento em torno da construção de um currículo nacional atraiu a adesão de diferentes instituições, entre elas bancos como Bradesco, Itaú Unibanco e Santander; grupos empresariais como Gerdau, Natura e Volkswagen; e fundações e organizações do setor educacional privado, como Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola.

Barbosa, Silveira e Soares (2021) destacam a aproximação, para os autores preocupante de dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com instituições/fundações privadas, como as Fundações

---

<sup>13</sup> Essa discussão está melhor delineada no trabalho de dissertação, que acompanhou a reformulação curricular no município de Nova Iguaçu (Costa, 2020).

Lemann Lemann, Alana, Itaú Social, Maria Cecília Souto Vidigal, Natura dentre outras. Esses atores, novos e já consolidados no campo educacional, disputam espaço e influência nas políticas públicas, mobilizando interesses específicos que impactam diretamente os rumos da política curricular. Para Macedo (2024), a criação do Todos pela Educação representa marco importante ao reunir, em nível nacional, o capital social privado e as burocracias do Estado, articulando um conjunto expressivo de grupos em torno da reformulação curricular.

Tiriba e Flores (2016) também identificaram a diversidade de grupos envolvidos na elaboração da BNCC, entre eles setores diretamente ligados à educação e outros vinculados ao mercado de serviços educacionais, como o setor editorial, além de grupos criados especificamente para atuar nesse debate. Um exemplo notável é o Movimento Escola sem Partido, que se revelou ator estratégico interessado na tramitação e aprovação de um documento curricular normativo de abrangência nacional. Nessa mesma direção, Arelaro (2017, p. 216) afirmou que esse movimento tem como objetivo o “controle sistemático da atuação de professores e professoras, da Educação Infantil ao Ensino Superior”, buscando restringir a autonomia docente e institucional, particularmente no tocante à abordagem crítica de temas considerados polêmicos.

Nos estudos de Avellar e Ball (2017), destaca-se o vínculo crescente entre políticas educacionais e imperativos econômicos da competitividade global. Os autores apontam que os discursos educacionais contemporâneos têm sido cada vez mais orientados por práticas voltadas à mensuração de impacto, avaliação de desempenho, eficiência e competitividade. Para eles, está em curso uma hegemonia discursiva que concebe a educação como instrumento de qualificação de mão de obra para o mercado global, centrada na produção de conhecimento. Trata-se da expansão de uma lógica de mercado que, ao longo das últimas três décadas, tem submetido as esferas social e pública aos seus interesses, alcançando amplo grau de adesão nas políticas educacionais. Em estudos recentes, os autores explicitam o conceito de governança para tratar das novas teorias e práticas de governo que colocam menos ênfase no Estado e mais nas forças dos mercados e das redes globais (Avellar; Ball, 2024).

Arelaro (2017) considerou um grave equívoco a inclusão da Educação Infantil nas discussões sobre a formulação da BNCC, uma vez que não havia exigência legal e que, portanto, as associações ligadas à infância deveriam ter resistido à sua incorporação no movimento curricular nacional.

O pesquisador Paulo Sergio Fochi (2020), que participou como consultor e redator da BNCC para a Educação Infantil, identifica críticas dirigidas a ela desde o início de sua escrita. O autor destaca que a previsão da inclusão dessa etapa já constava em normativas anteriores,

como no Plano Nacional de Educação, de modo que sua ausência no debate curricular representaria um risco significativo. Para Fochi, se a EI ficasse fora do debate, manter-se-ia uma tendência histórica de subordinação dessa etapa às orientações do Ensino Fundamental, produzindo perdas irreparáveis. O pesquisador considera que a participação dos profissionais da área na construção do documento assumiu papel fundamental, pois permitiu reafirmar concepções e princípios consolidados ao longo das últimas décadas.

Já para Campos e Durli (2020), a Educação Infantil esteve no centro das disputas presentes no processo de construção da BNCC, por ser uma etapa marcada por tensões em torno das perspectivas de educação para as crianças pequenas. Para as autoras, a Base reforçou uma lógica de competências próxima à escolarização e a um caráter preparatório voltado ao Ensino Fundamental.

Nesse cenário, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, corroborou a intenção de formulação de uma base nacional comum curricular. Entre suas estratégias, o PNE consolidou o objetivo de construção dessa base como instrumento fundamental para o alcance das metas voltadas à Educação Básica, sinalizando a expectativa de que a BNCC contribua, sob diferentes aspectos, para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para a efetivação do direito à educação. Tal objetivo está explicitado na Meta 7 do PNE: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Brasil, 2014).

A análise da formulação da BNCC, à luz das articulações políticas, econômicas e institucionais que a sustentam, revela os espaços de disputas discursivas e de produção de verdades sobre a educação, a infância e a própria nação (Bhabha, 2013). Nesse sentido, a centralidade atribuída à noção de qualidade na educação, vinculada a critérios de mensuração, desempenho e eficiência, reforça uma racionalidade neoliberal que vem se expandindo nas políticas públicas nas últimas décadas (Tiriba; Flores, 2016). A Base Curricular, ao se apresentar como meio para garantir o direito à educação, inscreve esse direito em um regime de verdade que privilegia a padronização e o controle, no qual o comum acaba se impondo em detrimento da escuta das singularidades e da valorização das diferenças (Frangella; Camões; Drummond, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) foi homologada em dezembro de 2017. O texto referente à Educação Infantil suscitou amplos debates e controvérsias, como a organização dos campos de experiência, cuja estrutura aproximar-se-ia de um arranjo curricular disciplinarizado (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016), bem como a categorização das crianças por faixas etárias, aspecto que, conforme Arelaro (2017), representa um

retrocesso ao paradigma da psicologia comportamental, centrado na segmentação do desenvolvimento infantil por estágios. Em vez de assegurar o direito à educação respeitando a multiplicidade das experiências e trajetórias das infâncias, a BNCC foi criticada por reduzir a complexidade educativa à conformidade com parâmetros normativos previamente estabelecidos e à centralidade de suas prescrições (Frangella, 2020). A própria concepção de uma “base” se coloca em oposição ao diverso, pois “evoca um campo político de escolhas acerca do que é tido como necessário, fundamental” (Souza, 2016, p. 140). Na metáfora das políticas curriculares como pêndulo, que oscila entre polos mais amplos e abertos ou mais específicos e fechados, a BNCC se insere neste último (Barbosa; Richter, 2015).

Simultaneamente, contudo, para outros pesquisadores, sendo alguns deles consultores e redatores do documento curricular, trata-se de um documento que valoriza as vivências infantis e, por meio do Campo de Experiências, desloca o foco do processo educativo de quem ensina para quem aprende, conforme apontam Barbosa, Martins e Mello (2019) e Fochi (2020). Para Barbosa et al. (2016) a BNCC para a Educação Infantil foi construída com base nos pressupostos das DCNEI, o que a colocaria em condições de disputar um currículo que prezasse pelas produções infantis. Além disso, defendem que a educação, como direito das crianças, deve estar articulada e conectada às demais etapas da Educação Básica, de modo que, nas palavras dos autores, “deve ser efetivada nos moldes estabelecidos para toda a Educação Básica” (Barbosa et al., 2016, p. 13). Fochi, por sua vez, sustenta que a BNCC “tem uma ideia de currículo centrada na experiência da criança, que articula seus saberes e experiências com o conhecimento canônico para produzir sentidos” (Fochi, 2020, p. 63).

Nesta seção, ao percorrermos alguns aspectos da Base, buscamos compreender não apenas sua estrutura textual, mas também as apostas políticas que a sustentam. O tensionamento que se evidencia ao longo do debate, entre autores que criticam a BNCC por seu caráter prescritivo e uniformizador e aqueles que nela veem a possibilidade de afirmação das experiências infantis, revela, justamente, a natureza conflitiva que caracteriza as políticas educacionais. Como argumenta Ball (2014), as políticas constituem arenas de disputas, marcadas por embates, negociações e diferentes projetos em disputa, e não produtos consensuais ou neutros.

É nesse cenário de controvérsias e implicações múltiplas que acionamos o conceito de encruzilhada, potência central do orixá Exu, que, conforme afirma Rufino (2019, p. 16), “transgride os limites de um mundo balizado em dicotomias”. Tomada como categoria de deslocamento e abertura, a encruzilhada nos permite compreender tais divergências não como obstáculos, mas como manifestações das diferentes forças que atravessam o campo curricular.

Reafirmamos, assim, que “a cultura é o território da beleza, da sofisticação e do encontro entre gentes” (Simas, 2022, p. 35), encontro do qual as crianças participam entre múltiplas gentes, experiências e modos de existir. Reconhecer o espaço cultural como território fecundo de pluralidade e invenção implica acolher a indagação, o novo e a diferença, movimento que ilumina a provocação de Silva, Lima e Siller:

Dissonantes da equivocada ‘tradição inventada’, de sermos um país monocultural e monolíngue, perguntamos: como propor uma Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, num país com 274 diferentes línguas faladas? (Silva; Lima; Siller, 2021, p. 60).

Essa pergunta sintetiza o ponto crucial deste debate: ao expor as tensões entre perspectivas teóricas e políticas diversas, ela evidencia que a produção da BNCC não é um processo linear, mas um campo de disputa no qual diferentes concepções de infância e currículo se confrontam. É nesse entrecruzamento de forças que situamos essa análise.

### **5.3 Qualidade: uma categoria em disputa na BNCC**

A Educação Infantil aparece distribuída em três capítulos: na Introdução, que discute princípios gerais; no Capítulo 2, que apresenta a organização do documento; e no Capítulo 3, dedicado exclusivamente à etapa. Nas seções seguintes, a Base aborda o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e, por fim, estabelece diretrizes para o Ensino Médio.

Para Fochi (2020), a BNCC (2017) se organiza em quatro partes, sendo a Introdução aquela que define direitos, habilidades e competências, mas que não contempla as especificidades da Educação Infantil. Sua segunda parte, voltada especificamente à EI, apresenta um currículo centrado nas experiências das crianças, articulando saberes, vivências e produção de sentidos. Em contraste, a parte dedicada ao Ensino Fundamental desloca o foco para o conhecimento, relegando o sujeito a uma posição secundária.

Já Campos e Durli (2020) argumentam que, apesar de apresentada como novidade sustentada por discursos de justiça social, equidade, qualidade e igualdade de oportunidades, pilares do pensamento meritocrático, a BNCC não inaugura esse movimento. Desde os currículos mínimos do regime militar até as reformas dos anos 1990, houve diversas tentativas de instituir currículos nacionais. No caso da EI, as autoras observam que seus “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” são articulados às competências gerais e específicas, alinhando-a, ainda que indiretamente, à lógica das competências.

Como documento normativo, a BNCC define um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” que todos os estudantes devem desenvolver para garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 7). Ao afirmar que “as

competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos” (Brasil, 2017, p. 11), o texto produz uma narrativa que associa a noção de “*comum e essencial*” à promessa de garantir qualidade e equidade. Tal promessa se ancora na ideia de unidade nacional: “uma ideia, um conhecimento, um pensamento unifica as diferenças” (Abramowicz; Cruz; Maruzzi, 2016, p. 48).

Assim, as “aprendizagens essenciais” são apresentadas como: um conjunto mínimo de saberes; garantidores dos direitos de aprendizagem; estruturantes das dez competências gerais; base dos currículos estaduais e municipais; e instrumentos de superação da fragmentação das políticas educacionais. No entanto, como alertam Barbosa et al. (2016), a disputa sobre qualidade envolve concepções distintas de função social e política da educação. Fochi (2020) destaca que os “direitos” convertidos em competências deslocam a discussão para uma lógica tecnicista.

Frangella (2020) evidencia que a equidade, na BNCC, aparece vinculada à ideia de justiça e igualdade, reforçando um horizonte democrático que costura discursivamente o documento. Ao assumirem as aprendizagens essenciais definidas pela Base, entes federativos aderem a uma concepção de equidade que se torna dependente da padronização do que é aprendido. A Base legitima essa padronização ao apresentar tais escolhas como científicas e consensuais. Esse movimento se intensifica quando o texto curricular define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com demandas complexas:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8).

Como afirmam Campos e Durli (2020), a EI acaba sendo atravessada por essa lógica tecnicista, que se infiltra nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apesar de a BNCC afirmar preservar especificidades da etapa.

Em seu discurso oficial, a BNCC atrela explicitamente qualidade ao direito de aprendizagem: garantir um patamar comum de aprendizagens se torna indispensável para assegurar qualidade na educação.

seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa

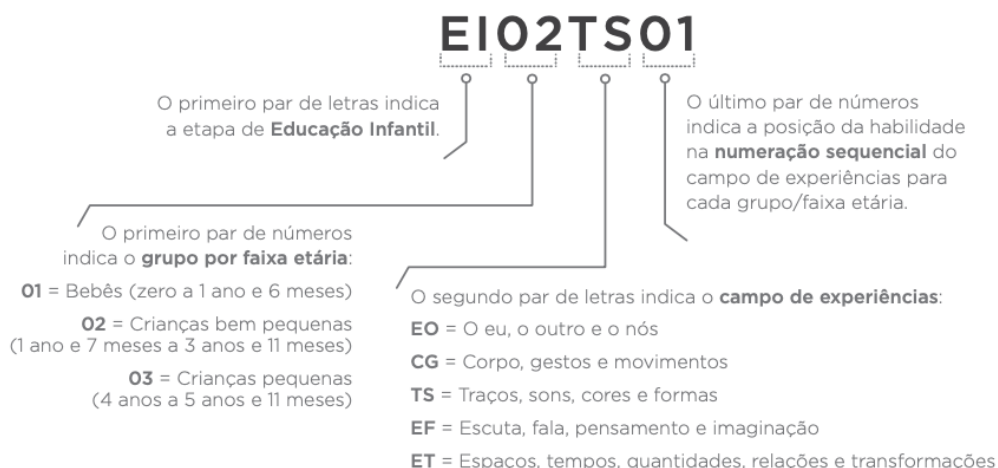
para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Brasil, 2017, p. 8). PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2017, p. 12).

Contudo, como argumenta Frangella (2021), a noção de qualidade que se torna hegemônica passa a ser aquela que associa qualidade a controle, eficácia, resultados e mensuração, elementos que passam a orientar avaliações externas e expectativas de desempenho. Assim, a BNCC assume dupla face: ao mesmo tempo em que se coloca como instrumento de garantia do direito à educação, opera como política normativa que restringe pluralidade pedagógica e autonomia profissional, especialmente na Educação Infantil, cuja história se ancora na diversidade, no cuidado, no brincar e na escuta.

A consolidação desse modelo é reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que incorpora a construção de uma base comum como estratégia para melhorar a qualidade da educação. A Meta 7 estabelece que a qualidade seja expressa por indicadores como o Ideb, associando o cumprimento de metas a um currículo unificado. Assim, a melhoria da qualidade passa a ser mensurável e comparável, apoiada em avaliações externas alinhadas ao conteúdo da BNCC. Assim, a Base evoca um campo político do que é tido como necessário e fundamental. Somado ao adjetivo nacional, traduz a ideia de que a educação brasileira pode reunir o conjunto de práticas educativas e de conteúdos do currículo, tendo como estratégia para tanto os instrumentos de avaliação.

Nesse movimento, a Base se inscreve em uma lógica de regulação e controle (Frangella; Camões; Drummond, 2024), transformando o currículo em instrumento de padronização. Seu arranjo gráfico – quadros, códigos alfanuméricos e subdivisões etárias – traduz o cotidiano das creches e pré-escolas em metas e indicadores. Como observam Santos e Macedo (2021), tal organização reduz a complexidade do trabalho pedagógico a metas que pouco dialogam com culturas infantis e com práticas construídas coletivamente.

Figura 1 – Código alfanumérico do objetivo de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: elaborado pela autora. BNCC (Brasil, 2017, p. 26).

O quadro acima refere-se aos códigos alfanuméricos da BNCC que são identificadores usados para organizar, sistematizar e localizar cada aprendizagem prevista no documento. Eles funcionam como uma espécie de localizador que indica a etapa, componente curricular, unidade temática, objeto de conhecimento e habilidade. O exemplo acima apresentado indica um código relativo a EI voltado para crianças com idades entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses, considerando suas atividades cotidianas, nos encontros com outras crianças e adultos, bem como suas brincadeiras e interações. Observa-se que o documento condensa uma lógica das experiências infantis se fixarem por meio de códigos que convertem vivências em registros organizados que podem prever dias, semanas, meses e anos. Na nossa percepção, a proposta sistematiza e estabelece uma fórmula a ser decifrada, tal como Santos e Macedo (2021) consideram “a BNCC, com seus códigos, tabelas e divisões etárias esdrúxulas, reduz o dia a dia nas creches e pré-escolas ao cumprimento de metas educacionais que não coadunam com um currículo construído coletivamente e em relação com as culturas infantis” (Santos; Macedo, 2021, p. 8).

Ao codificar as experiências infantis, a BNCC estabelece uma prescrição pedagógica e consolida a ideia de que qualidade significa cumprir etapas, metas e objetivos previamente definidos. Contudo, a promessa de qualidade esbarra nos limites concretos das condições materiais das instituições.

Para ser de qualidade não pode ser improvisado, como o nosso aqui, esse prédio. Era uma casa, virou uma escola particular e a prefeitura municipalizou. A gente vive essa situação aqui, de um local que não é apropriado para a Educação Infantil. A gente precisa de um prédio, uma

estrutura planejada e pensada para atender a necessidade da criança. Aqui é Educação Infantil, então tudo pensado para atender a necessidade da criança. E mesmo padronizada, cada contexto, cada região, tem suas necessidades, então acho que tinham que conversar com a comunidade para entender como atender. Aqui a gente sente falta de uma área verde, que, por exemplo, em Tinguá<sup>14</sup> tem esse espaço, que pode sair com a criança e participar daquele momento. A gente aqui não tem isso, eu acho que tinha que ter essa troca na construção desse espaço que não fosse improvisado. (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

A fala da professora acompanhada em campo evidencia essa contradição: a qualidade não pode ser assegurada em prédios improvisados, estruturas inadequadas ou contextos que desconsideram as necessidades específicas de cada comunidade.

A adoção da BNCC, portanto, não altera as condições de vida das crianças em situação de vulnerabilidade, nem resolve as carências estruturais das escolas e do trabalho docente. Suas escolhas políticas apostam em um sujeito abstrato, competente e progressivamente desenvolvível, enquanto deixam de considerar quem são esses sujeitos concretos, suas condições materiais e seus contextos sociais.

Na nossa perspectiva a Base trata de ideias que carregam fatores ideológicos, de interesses e concepções sociais, que ao utilizar as categorias dos direitos, da qualidade e da equidade, a BNCC trabalha no terreno da panaceia da educação. As disputas em torno da qualidade, ora apresentada como direito, ora como resultado mensurável, ora como padronização, revelam o caráter profundamente conflitivo da BNCC, cuja promessa de equidade convive com mecanismos de controle e homogeneização que tensionam, sobretudo na Educação Infantil, a pluralidade que caracteriza as suas práticas pedagógicas.

#### **5.4 Entre Texto e Política: um percurso pela BNCC da Educação Infantil**

A parte dedicada exclusivamente à Educação Infantil compreende 22 páginas organizadas em seis subtópicos: A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, A Educação Infantil no Contexto da Educação Básica, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, Os Campos de Experiências, Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil e A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

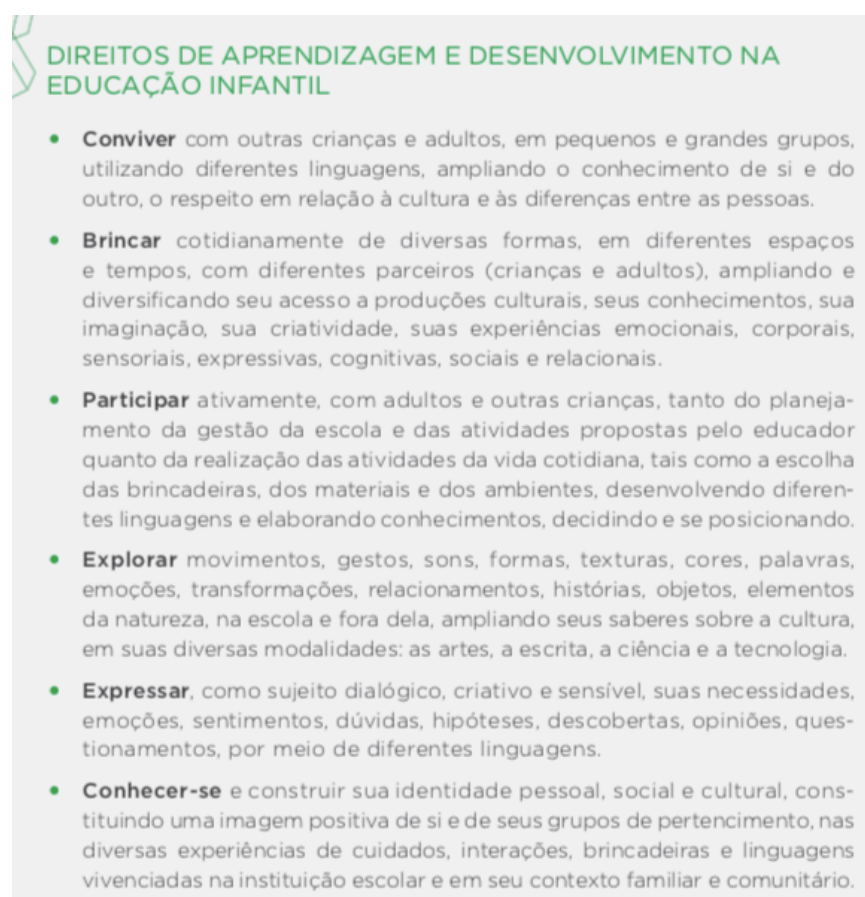
---

<sup>14</sup> A Reserva Biológica do Tinguá é uma Unidade de Conservação de Proteção Integral localizada em seis municípios: Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Petrópolis, Miguel Pereira, Queimados e Japeri. Encontra-se situada no limite entre a Serra do Mar e a Baixada Fluminense. Está inserida nos territórios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A Rebio Tinguá é a maior reserva biológica do estado do Rio de Janeiro e a terceira maior da região sudeste do Brasil, compreendendo 26.260 hectares. Fonte: [https://catalogo-ucs-brasil.jbrj.gov.br/descr\\_areas.php?area=RebioTingua](https://catalogo-ucs-brasil.jbrj.gov.br/descr_areas.php?area=RebioTingua). Acesso em: 17 de ago. de 2025.

Logo no início de sua apresentação, o documento traz um panorama histórico da constituição da Educação Infantil como um campo específico e de sua incorporação à Educação Básica na legislação vigente no país. São destacadas as dimensões do cuidar e educar como processos indissociáveis nessa etapa, bem como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, definidos como as interações e as brincadeiras, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Em seguida, o texto da Base apresenta os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, que totalizam seis: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme indicados no quadro abaixo, retirado do próprio documento.

Figura 2 – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento, a criança deve ter assegurados direitos fundamentais, como **conviver** com outras pessoas, **brincar** de diferentes maneiras, **participar** das decisões do cotidiano, **explorar** o mundo ao

seu redor, **expressar-se** nas mais diversas situações e **conhecer-se**<sup>15</sup>, favorecendo a construção de sua identidade pessoal, social e cultural, bem como o desenvolvimento de uma autoimagem positiva.

Os seis verbos são uma espécie de horizonte que orienta a organização do espaço, a seleção dos materiais, a gestão do tempo, a organização de situações em pequenos grupos, a relação adulto-criança, as micro transições cotidianas, as atividades de atenção pessoal (como os momentos de alimentação, descanso e higiene) e, também, as propostas e investigações que o professor planeja para serem desenvolvidas com as crianças (Fochi, 2020, p. 65).

Quando comparada com outros documentos da Educação Infantil, que tratavam de currículo para esta etapa, as autoras fazem os seguintes apontamentos sobre as mudanças na concepção de infância:

No que tange à concepção de infância, à visão presente na BNCC, que já estava nas DCNEIs, migra de pressupostos ancorados na Psicologia do Desenvolvimento, sobretudo nas matrizes piagetianas e desenvolvimentistas, de caráter maturacional e universal, para uma perspectiva calcada na Sociologia da Infância, em que a criança é vista como um sujeito ativo e autoral em seus processos de socialização e de desenvolvimento (Barbosa; Martins; Mello, 2019, p. 158).

Para os autores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) avançou em relação à concepção de infância presente em documentos anteriores, ao superar a visão de passividade da criança nos processos de socialização e desenvolvimento. Em seu lugar, adota-se a perspectiva de um sujeito ativo, protagonista e autor de suas próprias aprendizagens, concepção já presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009).

Tal perspectiva não é acompanhada pelas autoras Bortolanza e Freire (2018), que defendem a perspectiva de que a Base não sustenta tal concepção de infância ao longo do seu texto a partir do que vai pautando para a EI, com a seguinte observação:

A concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, defendida nos princípios do documento, não apresenta uma efetiva coerência na abordagem dos campos de experiências. Há uma certa linearidade na definição dos objetivos relacionados ao desenvolvimento /aprendizagem nos diferentes campos de experiências, o que pode relativizar a dinamicidade o movimento presente no processo de construção de conhecimentos de uma criança como sujeito histórico social (Bortolanza; Freire, 2018, p. 94).

As autoras apontam uma incongruência entre o que a BNCC afirma em seus princípios e o que ela de fato operacionaliza nos campos de experiências. Embora o documento declare

---

<sup>15</sup> Os grifos se dão para facilitar a localização do 6 verbos apresentados como Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.

compreender a criança como um sujeito histórico, social e cultural, portanto singular, situado em contextos diversos e em constante transformação, essa concepção não se sustenta plenamente quando se observam os objetivos de aprendizagem. A forma como esses objetivos são organizados revela um caráter linear, que tende a sequenciar o desenvolvimento e a aprendizagem como etapas pré-definidas. Essa linearidade acaba por reduzir a própria ideia de movimento, fluidez e complexidade que caracteriza o processo de construção de conhecimentos de uma criança entendida como sujeito histórico e social. Em outras palavras, há uma tensão entre o discurso que valoriza a criança em sua pluralidade e historicidade e uma estrutura curricular que, na prática, tende a homogeneizar percursos e ritmos de aprendizagem.

Uma abordagem com um olhar atento às construções infantis, exige observação sistemática e acompanhamento das produções das crianças. Para a professora Luciana, tal olhar atento precisa ser construído, não é algo que vai existir somente por uma demanda legal:

Só a BNCC pela BNCC não adianta, precisa de formação, fiz PNAIC, fiz LEEI<sup>16</sup>, consciência fonológica, e estamos sempre vendo a BNCC. Então quando está nesse movimento, você observa porque está fazendo, que não está fazendo a toa. Hoje quando eu vou cantar uma música, eu entendo o que estou fazendo e como aquilo está dentro da BNCC. (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

Entretanto, como evidencia a fala da professora Luciana, esse olhar não se constitui apenas por determinações legais; ele precisa ser construído e continuamente aprofundado nos processos formativos. Nas palavras da docente, a participação em formações como PNAIC, LEEI e estudos sobre consciência fonológica ampliou sua compreensão sobre o sentido pedagógico das práticas cotidianas: “Só a BNCC pela BNCC não adianta, precisa de formação”. O relato reforça que a efetivação dos princípios da BNCC depende da formação continuada dos professores, pois é por meio dela que se consolida o entendimento das políticas e das ações pedagógicas.

Para Fochi (2020), a BNCC requer do professor intencionalidade educativa, expressa na organização de propostas pedagógicas fundamentadas em experiências e interações significativas, que permitam às crianças desenvolver o autoconhecimento, a compreensão do outro e a exploração do mundo físico e cultural. Cabe ao educador planejar previamente essas situações de aprendizagem e realizar o acompanhamento por meio da observação e do registro das atividades individuais e coletivas (Fochi, 2020). Como enfatiza o documento: “Trata-se de

<sup>16</sup> As siglas se referem aos seguintes programas de formação continuada PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), LEEI Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil, ambos programas do governo federal em conjunto com o Distrito Federal, os estados e municípios voltadas para o Pacto Nacional da Criança alfabetizada.

reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Brasil, 2017, p. 35–37).

Na perspectiva defendida por Campos e Durli (2020), a garantia da aprendizagem, do desenvolvimento e de uma educação de qualidade não se realiza apenas pela definição de um conjunto de direitos expressos em verbos, sejam eles gerais ou específicos, dentro de um currículo nacional. É necessário considerar outras camadas. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), assegurar o direito à educação implica que as instituições escolares disponham de condições concretas para ofertar uma formação sustentada em padrões mínimos de qualidade. No entanto, o que se verifica nos espaços escolares é que esse direito é exercido em contextos atravessados por profundas desigualdades, tanto no acesso e na permanência dos estudantes quanto nas condições materiais, na disponibilidade de recursos pedagógicos e na formação docente, sem desconsiderar as dimensões subjetivas que permeiam a aprendizagem e o desenvolvimento. As crianças, portanto, vivenciam processos educativos em situações diversas e profundamente impactadas pelas desigualdades estruturais do país. Como observou a professora Luciana, “a BNCC é um documento importante, mas que só garante alguma coisa se ele vier com outras coisas atrás. Porque a escola não vai fazer milagre, porque você pode estar disposto, mas se não tem...” (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

#### **5.4.1 Os Campos de Experiências**

O termo “campo de experiências” assume um papel central na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) no que se refere à Educação Infantil. Sua adoção é justificada pela especificidade dessa etapa educativa, que, ao contrário das demais, não se estrutura a partir de conteúdos disciplinares. A proposta inspira-se no modelo curricular desenvolvido para a Educação Infantil na Itália (Finco; Barbosa; Faria, 2015; Fochi, 2020), o qual valoriza a experiência vivida pelas crianças como eixo fundamental da organização pedagógica.

O pesquisador Paulo Fochi (2020) destaca uma compreensão de sua relação direta com as experiências das crianças, “entendo os campos de experiência como forma de orientar a reflexividade, criar conexões e relações entre o mundo da criança e o mundo de significados, a partir do modo como o professor organiza e estrutura as experiências concretas da vida cotidiana” (Fochi, 2020, p. 67). Para Fochi, organizar o trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência responde a uma demanda fundamental da Educação Infantil: conferir sentido à diversidade de vivências que as crianças constroem no ambiente escolar. Nesse sentido, o trabalho com campos de experiência implica colocar no centro do projeto educativo

o fazer e o agir infantis, compreendendo o currículo da Educação Infantil como um contexto essencialmente educativo, que favorece a atribuição de significados, a reorganização e a representação das próprias experiências pela criança.

São cinco os “Campos de Experiências” que o documento faz menção: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação”; “espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”, assim denominados:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2017, p. 40).

No quadro alfanumérico, os Campos de Experiências recebem uma abreviação para a sua localização, que se dá no segundo grupo de letras e sendo assim definidas:

**Quadro 3 – Códigos dos Campos de Experiências na BNCC**

| <b>Campos de Experiências</b>                           | <b>Código</b> |
|---------------------------------------------------------|---------------|
| O eu, o outro e o nós                                   | EO            |
| Corpo, gestos e movimentos                              | CG            |
| Traços, sons, cores e formas                            | TS            |
| Escuta, fala, pensamento e imaginação                   | EF            |
| Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações | ET            |

Fonte: elaborado pela autora. BNCC (Brasil, 2017, p. 26).

Elaboramos, também, no quadro abaixo os Campos de Experiências e suas definições, conforme exposto na BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2017), de modo a facilitar a visualização:

**Quadro 4 – Campos de Experiências na BNCC**

| <b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>O eu, o outro e o nós</b>  | Esse campo trata da importância da interação das crianças com adultos e seus pares, e como isso influencia na sua construção social. Estabelece a Educação Infantil como o espaço no qual se constrói características como autonomia, independência, reciprocidade, senso de autocuidado, que possibilita aos sujeitos o contato direto com outros grupos sociais, outras culturas e costumes. |

|                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Corpo, gestos e movimentos</b>                              | Este Campo traz a preocupação com um repertório de atividades diversificadas, que trabalhe os movimentos corporais e os sentidos como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras, permitindo assim que a criança ganhe centralidade, explorando o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno.                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Traços, sons, cores e formas</b>                            | Ao ter contato nas escolas com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas a criança pode ser sujeito da sua aprendizagem, criando assim suas próprias criações artísticas e culturais. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em produções como as artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual. Tudo a fim de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças.                                                                                              |
| <b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>                   | Ouvir a criança na Educação infantil é de extrema importância, é disso que se trata este campo. Respeitar o momento de fala e promover os momentos de escuta potencializam a sua participação na cultura oral. Pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas narrativas e em múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Possibilitar uma diversificada e rica variedade de textos, desenhos e possibilidades letradoras vão constituir uma relação de apropriação com a escrita. |
| <b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b> | É importante que as crianças tenham sua curiosidade quanto ao tempo e espaço instigada e esclarecida. A relação com as coisas e lugares onde estão inseridas as situam no mundo e lhes dão a noção de pertencimento. Se preocupa com as experiências das crianças frente aos fenômenos do mundo físico e sociocultural.                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fonte: elaborado pela autora. BNCC (Brasil, 2017, p. 38-41).

No que se refere à organização curricular apresentada nos Campos de Experiência, conforme apontaram Barbosa, Martins e Mello (2019), observava-se um deslocamento do enfoque de quem ensina para quem aprende, especialmente em comparação com documentos anteriores, como o RCNEI. Segundo os autores, essa concepção retomava elementos já presentes nas DCNEIs, como a valorização das múltiplas linguagens. A BNCC passaria a enfatizar as vivências infantis, voltando-se à compreensão das ações das crianças e das possibilidades que lhes são oferecidas.

Barbosa et al. (2016), nos esclarecem que:

(...) a ideia de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente em outros países, como na Itália, onde essa organização curricular foi prevista no documento de Indicação Nacional Italiana (1991) posteriormente revisado na legislação de 2012. Nessa mesma direção, embora com uma concepção diversa da italiana e mais uma vez destacando que a ideia de campos de experiências não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou de disciplina escolar, propusemos que a BNCC se estruturasse a partir de “Campos de Experiências” (...). (Barbosa et al., 2016, p. 23).

Para os autores, os Campos de Experiência poderiam oferecer às crianças uma vivência dada pela interação com pessoas, objetos e situações com um sentido pessoal de imersão na vida cotidiana. Tais situações seriam oportunizadas e mediadas pelos professores. Nesse mesmo sentido, Barbosa, Martins e Mello (2019) avaliavam que a BNCC ao valorizar os campos de experiências das crianças e deslocar o foco de quem ensina para quem aprende, acabam por priorizar as elaborações das crianças, pois “interessa compreender o que as crianças fazem, por meio de suas experiências, com as aprendizagens que são ofertadas para elas” (Barbosa; Martins; Mello, 2019, p. 159).

Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) já apontavam para os desafios implicados na proposta de organização curricular apresentada pela BNCC, uma vez que romper com o modelo tradicional baseado em disciplinas e áreas de conhecimento implica desvincular-se de uma estrutura amplamente consolidada e já incorporada às práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, como creches e pré-escolas. Para as autoras, a adoção dos campos de experiência como eixo estruturante do currículo exigiria uma concepção de educação que reconhecesse a experiência como dimensão central da vivência infantil, sendo esta uma via potente para que as crianças construam sentidos e significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social e cultural em que estão inseridas (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016).

Seguindo o contexto anunciado, as autoras problematizaram a ausência de uma explicitação conceitual mais precisa sobre o que se entende por experiência no documento, destacando que essa categoria, por sua natureza singular, sensível e aberta ao imprevisto, comportaria uma dimensão de incerteza e de formas previsíveis de antecipação ou de controle pedagógico (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016). Os campos de experiência adotados no Brasil de uma experiência italiana, nos traz a princípio somente uma nomenclatura nova para aquilo que já era comum nas práticas. Assim, ainda que a proposta de organização por campos de experiência represente uma inflexão relevante em relação aos documentos curriculares anteriores, paradoxalmente, introduz, também, uma racionalidade que remete à lógica disciplinar, apenas reconfigurada sob a nomenclatura das experiências infantis.

Eu sinto que a gente não está preparada para a BNCC. Tínhamos que estar mais familiarizados com os campos de experiência. O planejamento e o relatório de avaliação são em cima dos campos de experiência, mas as pessoas ainda não conhecem, ainda não se apropriaram daquilo. (...) porque o olhar sobre o brincar, foi uma questão que eu desenvolvi com a formação que tivemos. Para eu mudar precisou me convencer de verdade. O meu olhar não era no entendimento de observar o que as crianças estão construindo. (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

Para Santos e Macedo (2021), o conceito de campos de experiência, que é originado na pedagogia italiana, foi deturpado pela BNCC, uma vez que sua concepção original é incompatível com a lógica de controle por meio de habilidades e competências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na proposta italiana, o centro das ações e reflexões educativas está na criança, valorizando a produção das culturas infantis. Nessa perspectiva, o papel dos adultos é oferecer condições e elementos que favoreçam a construção de relações significativas pelas crianças, promovendo vivências que as aproximem da complexidade do mundo. Para as autoras a apropriação feita pela BNCC esvazia esse sentido ao subordinar os campos de experiência a uma estrutura curricular com objetivos e voltada ao controle e à consequente mensuração da aprendizagem, alinhando-se aos interesses de políticas educacionais de cunho neoliberal, como o “Movimento pela Base” (Santos e Macedo, 2021, p. 9).

Em um movimento que buscou encontrar o sentido dos “Campos de Experiência”, Campos e Durli (2020) apontaram como chave de compreensão a experiência curricular italiana para a Educação Infantil e a filosofia de Dewey. Mas para as autoras, no andamento das 4 versões da Base este termo, que toma as experiências das crianças como nucleares, foi sofrendo alterações e tendo permanecido apenas dois sentidos:

os campos de experiência são usados para referir as particularidades constitutivas dos processos de aprendizagem das crianças pequenas; b) os campos de experiências são tratados como núcleos organizadores do currículo e, nesse sentido, cumprindo a função que os componentes curriculares têm nas demais etapas (Campos; Durli, 2020, p. 258).

Que é assim expresso na Base:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 38).

Aquilo que alertava Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), acabou por se estabelecer, conforme Campos e Durli (2020) verificaram. Para as autoras, nas versões preliminares da BNCC, a centralidade da criança e a singularidade de seus processos de apropriação do

mundo eram enfatizadas como justificativa para o uso do termo “campos de experiências” como princípio organizador do currículo da Educação Infantil. Essa escolha visava assegurar uma abordagem pedagógica centrada na ação da criança e em suas vivências.

No entanto, para Campos e Durli (2020) tal perspectiva não se manteve no texto final do documento. Nele, os campos de experiência são tratados predominantemente em sua dimensão praxiológica, ou seja, como situações de aprendizagem determinadas pela intencionalidade do professor. Com isso, os campos de experiência passam a orientar práticas pedagógicas voltadas para o ‘como fazer’, tendo como referência os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada campo. Na experiência da professora Luciana, o lançamento das aulas no sistema municipal é feito diariamente e constituído pelos códigos alfanuméricos da BNCC. Ao refletir sobre esses códigos a professora trouxe a seguinte observação:

A gente lança o planejamento no sistema, os campos de experiência e os objetivos da BNCC, vai ticando qual vai trabalhar. Eu tiquei tudo porque eu vou trabalhar tudo. Se eu for trabalhar uma música, por exemplo, eu vou trabalhar a memória, sequência, antes e depois, corpo e movimento, escuta, fala e imaginação, o eu e o outro, eu vou trabalhar tudo, não tem como separar. Eu acho muito legal a BNCC, mas eu conheço professores que têm dificuldades. De falar coisas como: isto aqui é português, isto aqui é estudos sociais, isto aqui é referente a ciências. As pessoas foram buscar as disciplinas, elas trabalham assim, ela pensa assim e trabalha assim. As pessoas tiveram essa fala, no dia tal eu dou “o eu, o outro e o nós”, no dia tal eu dou “escuta, fala e imaginação”, já lancei esse e esse e falta aquele. Não sei se é falta de formação, mas ainda tem muita gente perdida e quando começar a amadurecer, a entender a coisa, a coisa muda. Talvez seja mais difícil para as pessoas se apropriarem daquilo, porque passa tão rápido. (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

Na experiência da professora, no que ela percebe no cotidiano, são operacionalizados dias diferentes para cada campo de experiência, tal como em um arranjo disciplinar. Nesse movimento há um deslocamento da noção de experiência com foco no sujeito, para um componente do arranjo curricular e “no uso dos objetivos de aprendizagem enquanto formas de operacionalizar as competências a serem alcançadas pelas crianças” (Campos; Durli, 2020, p. 253). Nessa lógica, as experiências infantis são concebidas simultaneamente como meios e fins do processo educativo: de um lado, funcionam como suporte para aprendizagens previamente planejadas pelos adultos; de outro, são tomadas como evidências dos resultados esperados, esvaziando a noção de experiência como vivência aberta e significativa para a criança.

#### 5.4.2 Os grupos etários

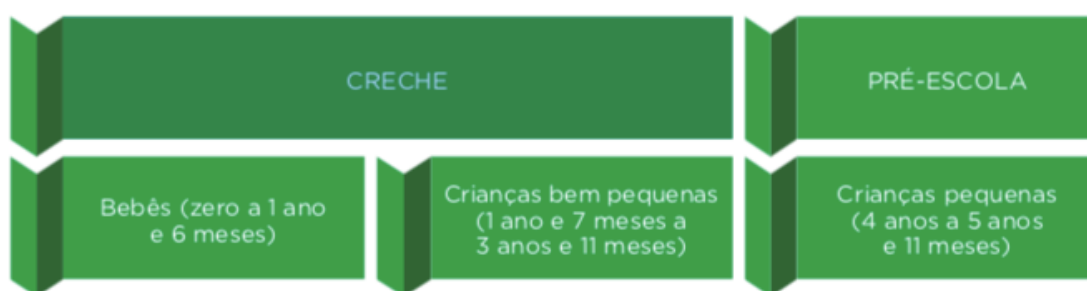
Esta é uma categoria bastante controversa da Base e que recebeu muitas críticas. O documento declara reconhecer as especificidades dos grupos etários e por isso traz uma categorização das crianças dentro de três grupos de faixas etárias “que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2017, p. 42). Essa disposição etária dentro de quadros e somada a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser explicadas em uma visão utilitarista dos parâmetros de progressão. Da forma como é disposto, o grupo etário se liga à aprendizagem e ao desenvolvimento em um padrão pré-determinado.

Segundo Santos e Macedo (2021), a lógica dada nos objetivos com parâmetros de progressão é bem operacionalizada dentro de faixas etárias e comum a um arranjo curricular:

Essa métrica justíssima de progressão das aprendizagens e do desenvolvimento apresenta aderência aos testes de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, da retomada das fichas de avaliação de desempenho e acenam à normalização da infância e do desenvolvimento (Santos; Macedo, 2021, p. 9).

Para Arelaro (2017), a forma como a Base dividiu as crianças representa um retrocesso à psicologia comportamentalista, que dividia as crianças em estágios de desenvolvimento. Pontuamos aqui que o texto da Base salienta para uma não fixação rígida desta divisão etária – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas – apresentada a seguir:

Figura 3 – Grupos Etários na BNCC para a Educação Infantil



Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p. 42).

A categorização por faixas etárias – bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) – também impõe um marco normativo que desconsidera, em certa medida, os tempos e ritmos singulares do desenvolvimento infantil, operando com parâmetros fixos que tendem a homogeneizar as práticas pedagógicas, “apresenta uma redução nas concepções de linguagens e de ensino-aprendizagem na educação infantil, contrariando totalmente as diretrizes curriculares desta etapa de ensino” (Arelaro, 2017). Nesse mesmo sentido, para Bortolanza e Freire (2018), o risco de organizar um quadro etário será sempre o da percepção que subjaz a

ele de um desenvolvimento linear e em etapas, o que pode constituir um entendimento que padroniza e empobrece o desenvolvimento das crianças.

Nos parece que ao delimitar as crianças em três grupos etários – bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) – dentro de campos de experiências, que possuem objetivos de aprendizagem, demonstrou ainda mais uma lógica com resultados funcionais dados por parâmetros de progressão segundo a faixa etária e de acordo com ela.

#### **5.4.3 Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**

Na nossa leitura da BNCC para a EI, esta seção do documento revela todo o seu esforço em não parecer um currículo prescritivo, mas sendo exatamente um currículo prescritivo e que conecta aprendizagem a desenvolvimento a uma determinada ação observável. Tal como Campos e Durli (2020), percebemos que quando a BNCC propõe operacionalizar objetivos de aprendizagem em campo de experiência por faixas etárias ela acaba por aglutinar um conjunto de metas a serem alcançadas. A experiência é convertida em um componente do currículo e assume o eixo organizador desse conjunto de elementos que dialogam diretamente, ainda que de forma implícita, com o referencial das competências estabelecidas para a Educação Básica. Em outras palavras, embora o termo “competência” não seja explicitamente utilizado como balizador das aprendizagens esperadas para a Educação Infantil, a formulação dos objetivos, redigidos em termos de comportamentos mensuráveis, revela a lógica subjacente que os orienta: “aquisição de habilidades e evidências de desempenho individuais” (Campos; Durli, 2020, p. 262).

Segundo a BNCC, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil “compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento<sup>17</sup>” (Brasil, 2017, p. 42). Categorizado por Campos de Experiência e faixa etária, os objetivos de aprendizagem estão assim dispostos, entre as páginas 43 a 50:

---

<sup>17</sup> Grifo do autor.

Figura 4 – Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO                                                 |                                                                                                          |                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 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)                                                                                                        |
| <b>(EI01EO01)</b><br>Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. | <b>(EI02EO01)</b><br>Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. | <b>(EI03EO01)</b><br>Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. |

Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p. 43).

Barbosa, Martins e Mello (2019) argumentaram que a versão final da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil incorporou pressupostos de cunho didático-metodológico oriundos de grupos e instituições privadas de educação, os quais passaram a exercer influência significativa no processo de formulação da política, especialmente a partir da terceira versão do documento. Dentre esses agentes destacam-se a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e o Movimento Todos pela Educação. Segundo as autoras, essa incorporação resultou em uma abordagem mais prescritiva, tanto em relação aos conteúdos quanto às formas e ao tempo de ensinar, o que, por sua vez, contradiz os referenciais pedagógicos inicialmente propostos pela própria Base, os quais estavam ancorados em concepções mais abertas, flexíveis e respeitosas das especificidades da infância e dos contextos educativos.

Uma das principais críticas à versão definitiva da Base, no capítulo que trata da Educação Infantil, incide sobre a ênfase dada aos processos de alfabetização, centrados, sobretudo na leitura e na escrita. Essa ênfase, antecipa modelos de escolarização presentes nas etapas posteriores, negligenciando ou reduzindo, de maneira significativa, outras experiências e vivências (Barbosa; Martins; Mello, 2019, p. 163).

Larangeira (2017) identificou que, da segunda para a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, houve uma alteração significativa na nomenclatura de um dos campos de experiência. O campo anteriormente denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação” passou a se chamar “Oralidade e Escrita”, mudança que, conforme a autora, revela uma orientação voltada à preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita, concebidas como competências fundamentais para o ingresso no Ensino Fundamental (Larangeira, 2017, p. 124). Esse redirecionamento terminológico e conceitual já havia sido problematizado por Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), que advertiam sobre o risco de

que tal enfoque resultasse na consolidação de práticas pedagógicas de cunho conteudista, sustentadas por uma lógica da falta, isto é, centradas naquilo que a criança ainda não domina e precisa adquirir. Tal como a professora Luciana sintetiza, “o importante é que a criança aprenda” (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024). Essa perspectiva tende a promover uma pedagogia pautada na antecipação de aprendizagens e na acumulação de conteúdos, com impacto direto na adoção de instrumentos avaliativos padronizados. Essa lógica, segundo as autoras, contribui para a homogeneização não apenas das práticas pedagógicas, mas também da formação docente, da produção de materiais didáticos e dos próprios processos de avaliação (Pandini-Simiano; Buss-Simão, 2016, p. 86).

Bortolanza e Freire (2018) advertia para os riscos da forma como foi organizado os campos de experiências como objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:

Cabe salientar que a divisão dos campos de experiências se constitui numa organização didática, mas que, nas práticas educativas, a integração dos campos de experiências se constitui como caminho metodológico. Assim, um trabalho pedagógico na Educação Infantil que fragmenta o chamado arranjo curricular proposto em disciplinas ou em áreas de conhecimento isoladamente demonstra a fragilidade dessa base curricular (Bortolanza; Freire, 2018, p. 94).

Nos parece que os objetivos, por sua natureza, indicam comportamentos diretamente observáveis ou mensuráveis a serem alcançados ao final de um período ou ciclo. Comungamos da observação dada por Campos e Durli (2020), que no contexto da BNCC, cada campo de experiência, ao delimitar uma determinada abrangência temática, é acompanhado por objetivos que, ao invés de ampliar, acabam por restringir a atuação pedagógica. E que essa lógica opera dentro de um espectro que vai desde perspectivas mais empiristas até abordagens voltadas à escolarização precoce. Mesmo os dois eixos centrais do currículo da Educação Infantil, interações e brincadeiras, não escapam dessa racionalidade, pois a ênfase conferida aos objetivos de certos campos de experiência revelou os caminhos que as avaliações tenderão a seguir e, em consequência, aquilo que será priorizado nos materiais didáticos, nos planejamentos e projetos pedagógicos. Além disso, ao estarem articuladas à lógica das competências, entendidas como desempenhos individuais, as expectativas de aprendizagem passam a focalizar apenas os resultados finais. Essa abordagem, dadas nas competências “são da ordem do desempenho individual, apontam somente para as capacidades finais, não envolvem a análise dos processos e percursos implicados, nem mesmo as condições objetivas nas quais foram produzidos os sucessos ou fracassos individuais” (Campos; Durli, 2020).

Por fim, podemos considerar a limitação da possibilidade de leituras plurais ou fugas,

tal como Frangella (2020) chama atenção, diante à lógica prescritiva que a Base assume ao adquirir contornos de obrigatoriedade com dispositivos de regulação mais rígidos. Isso posto se acentua quando comparado às políticas curriculares que se encaminhavam em um tom de continuidade desde a década de 1990. Estas se constituíam de diretrizes e parâmetros, dentro de uma certa normatividade mas que se abriam a formas plurais de se fazer. A BNCC enrijece naquilo que propõe e se alinha ao seu propósito fundamental de padronização e controle com “a definição precípua de que conhecimentos são válidos” (Frangella, 2020, p. 5) e do que se deve esperar do desenvolvimento das crianças.

#### **5.4.4 A Síntese das Aprendizagens**

Antes de adentrarmos as considerações sobre essa última categoria da Base que iremos tratar, achamos salutar lembrar que o que embasa todo trabalho com as crianças pequenas são as interações e as brincadeiras, esses são os eixos estabelecidos pelas DCNEI (Brasil, 2009) e reconhecidos, inclusive, pela BNCC. Conhecer e conversar com crianças e adultos, brincar, trocar afetos, afetar e ser afetado, nos faz pensar se podem ser previstos em códigos alfanuméricos e com objetivos a serem alcançados de forma instrumental. Nos parece que conjugar tais verbos na vida é da ordem de outra perspectiva, é da ordem do coletivo e da ordem do imprevisível.

O documento curricular pauta os processos que guiam a aprendizagem e que leva ao desenvolvimento que, segundo estabelece, é um direito, um direito que acaba determinando o que deve ser aprendido e desenvolvido. Em seu último tópico para a Educação Infantil, a BNCC traz uma preocupação com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que segundo o documento:

(...) requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (Brasil, 2017, p. 51).

O texto traz mais duas páginas com quadros que contém os “campos de experiência” e suas aprendizagens equivalentes em uma síntese do que as crianças precisam, e, segundo o documento, têm direito a desenvolver como elemento a ser ampliado e aprofundado no Ensino Fundamental. Reafirma neste momento que estas aprendizagens não são uma condição ou pré-requisito para o acesso a etapa seguinte da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 51). Para Fochi (2020), as páginas que tratam da “transição das etapas têm um conjunto de 19 objetivos que qualquer escola que atenda aos princípios éticos, estéticos e político das DCNEIs amplia

os objetivos apontados e, por isso, não considera um ponto de atenção primordial para professores” (Fochi, 2020, p. 64).

De outra ótica, havia temores de que as orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de um direito pudesse ser incorporado aos documentos municipais se transformando em uma necessidade. Tal como Arelaro apontava para o risco “de que a educação infantil seja considerada uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no ensino fundamental” (Arelaro, 2017, p. 216).

Abramowicz (2017) alertava para estas intencionalidades exteriores, naquilo que ela chama de colonização da pré-escola, e de que tal intento coloca uma funcionalidade prática e útil para as proposições econômicas desta etapa da educação. A Educação Infantil funcionaria como a solução para os problemas das etapas seguintes da escolarização e por isso incumbida de resolver algumas de suas crises, “como o desempenho escolar deficiente e desigual entre as crianças de diferentes classes sociais, gênero e raças. Além disso, nessa etapa a educação continua a ser vista como um antídoto contra a pobreza” (Abramowicz; Tebet, 2017, p. 190).

Ao narrar sobre a nova gerência do trabalho desenvolvido nas unidades de EI municipal a partir das orientações curriculares, a professora Luciana descreve precisar acatar projetos que são para toda a rede e que na perspectiva da professora:

São descontextualizados da realidade da Educação Infantil, os livros, por exemplo, fogem da nossa realidade, ficam fora de contexto. Eu uso como material de apoio. Os projetos chegam pré-determinados desde o início do ano. Antes a gente montava um projeto baseado na nossa realidade. Construir o projeto, dar nome, dar vida ao projeto, que ao longo do ano trabalhávamos em cima desse projeto. Hoje em dia eu fico meio perdida com o projeto que vem pronto (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

As tensões narradas pela professora evidenciam o embate entre práticas educativas que, no âmbito da educação pública, afirmam de um lado a pluralidade de sentidos e experiências, e de outro lado os interesses que priorizam o que deve ser cumprido em busca de resultados. Nesse cenário, a formulação de objetivos operacionais e de quadros de síntese de aprendizagens que definem a qualidade da educação, constitui um arranjo curricular que tende a privilegiar dimensões frequentemente desarticuladas das questões sociais, culturais, étnico-raciais, de classe, idade e gênero que atravessam e constituem a infância.

A BNCC, ao definir o que é comum e de qualidade para a infância e para a educação no país, enuncia uma síntese daquilo que as crianças necessitam desenvolver, configurando tais aprendizagens como elementos a serem ampliados no Ensino Fundamental. Esse movimento, contudo, projeta uma infância idealizada, evocando o campo do direito para prescrever aprendizagem e desenvolvimento que exigem, concomitantemente, a atuação de

um professor performático voltado para a busca da qualidade. Embora reconheça a criança como sujeito expressivo, falante e produtor de cultura, o documento assume caráter normativo ao prescrever aprendizagens mínimas para o término da Educação Infantil, produzindo tensões com as especificidades dessa etapa, tradicionalmente orientada pelo encontro, pela interação, pela observação e pelo emergente do cotidiano. Nesse sentido, a política curricular não se configuram como a escuta das crianças, como indagamos no capítulo anterior, mas como narrativas adultocêntricas que, ainda que as tragam na centralidade no discurso, constroem lugares específicos para elas.

Simas (2022, p. 109) ao nos apresenta um inventário de sujeitos – crianças, malucos, mulheres, bichas, sambistas, funkeiros, amantes desesperados, fracassados em geral, vizinhos, fantasmas, dentre outros – nos enunciam a multiplicidade de existências e tensionam o lugar específico e comum e a linearidade, e, segundo a qual, a diferença é o elemento estruturante capaz de interpelar (Bhabha, 2013).

#### **5.4.5 Há síntese?**

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a BNCC, no que se refere à Educação Infantil, é um documento atravessado por disputas políticas. Assim como na abertura do capítulo, onde a presença das crianças, e de tantos outros sujeitos historicamente marginalizados, é tomada como gesto político, também aqui procuramos sustentar uma leitura que desestabilize a pretensão de universalidade e ordenação que a BNCC mobiliza.

Se a epígrafe e seu efeito de deslocamento anunciaram que falar de currículo é falar de corpos, territórios e temporalidades em disputa, a análise da Base confirma essa mesma tensão. A análise de sua estrutura textual, de seus fundamentos e da organização dos direitos de aprendizagem, dos campos de experiências, faixas etárias, objetivos de aprendizagem, revelou tensões que atravessam esta política curricular. A própria ideia de “qualidade” mobilizada pela BNCC emerge como um terreno de disputas, sendo atravessada por influências políticas, por diferentes visões e expectativas.

A BNCC emerge nesse ponto de encruzilhada: entre a promessa de reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, e a tendência a reinscrever suas experiências em uma racionalidade normativa, linear e desenvolvimentista. De um lado, o documento reafirma a criança como produtora de cultura e de conhecimento, perspectiva que dialoga com a multiplicidade de sujeitos que, como nos lembra Simas (2022). De outro, ao organizar direitos, campos de experiências, objetivos de aprendizagem e competências gerais, mobiliza artefatos curriculares que funcionam como dispositivos de seleção e controle do

conhecimento, aproximando-se de uma racionalidade técnica que restringe a própria infância.

De um lado, destacaram-se a afirmação da criança enquanto sujeito histórico, social e cultural, ativa na produção de conhecimentos e nas relações que estabelece. Essa compreensão dialoga com documentos anteriores e reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas em interações e experiências significativas e no papel do professor.

Por outro lado, também apontaram limites presentes no documento, especialmente no que diz respeito à coerência entre seus princípios e a forma como os objetivos de aprendizagem são descritos nos diferentes campos de experiências, na forma prescritiva e desenvolvimentista. A tendência à linearidade e à prescrição pode restringir a dinamicidade própria do desenvolvimento infantil, contrariando a concepção de criança defendida.

Tal como os personagens que abriram esta tese, a criança da BNCC também se encontra “debaixo de sol e de chuva”: situada entre o abrigo da infância e a travessia rumo a um futuro idealizado; entre o reconhecimento de seus direitos e a normatividade que governa seu desempenho. A promessa de futuro que a BNCC anuncia se mostra, assim, ambígua: afirma a infância como tempo presente, mas a subordina a um projeto de formação que prioriza um porvir regulado.

A BNCC, ao mesmo tempo em que proclama a valorização da diversidade cultural, das linguagens e do brincar como eixo estruturante, mobiliza artefatos curriculares, como os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as competências gerais, que funcionam como dispositivos de seleção e de controle do conhecimento. Esses artefatos organizam a experiência educativa segundo uma racionalidade técnica e desenvolvimentista, ancorada em modelos de criança universal e de aprendizagem linear, produzindo efeitos de verdade sobre o que é considerado saber legítimo.

Nesse jogo de luz e sombra, de sol e de chuva, a escola é chamada a reinventar-se continuamente, produzindo brechas para que outras infâncias, outros saberes e outras temporalidades possam existir, não apenas como preparação para o futuro, mas como experiência plena de vida no agora.

No próximo capítulo, iremos discutir de forma mais detida o uso da BNCC no cotidiano da Educação Infantil frente à diferença e do que isso tem revelado na prática de uma professora.

## **CAPÍTULO V**

### **NA ENCRUZILHADA ENTRE EXISTÊNCIAS E SABERES: O CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## **6 CAPÍTULO V: Na Encruzilhada Entre Existências e Saberes: o currículo em movimento no cotidiano da Educação Infantil**

### **RESUMO**

O capítulo analisa os sentidos da BNCC no cotidiano da Educação Infantil a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal da Baixada Fluminense, acompanhando uma turma de crianças de 4 a 5 anos ao longo de 2024. O percurso metodológico fundamenta-se na observação participante, registros em caderno de campo e entrevistas com a professora, compreendendo o cotidiano como espaço de tradução das políticas, no qual o currículo se produz nas relações entre sujeitos, práticas e contextos. As principais categorias analisadas emergem das cenas do cotidiano: o pátio, a escada, a sala, o planejamento e a encruzilhada. O planejamento revela conflitos entre orientações institucionais, demandas burocráticas e a ausência de tempo para pensar o cotidiano, além da centralidade da BNCC como referência prática. A encruzilhada sintetiza as tensões entre diferentes concepções de currículo, infância e qualidade. As conclusões indicam que a BNCC não se efetiva de forma linear, mas como um dispositivo reinterpretado no cotidiano, produzindo negociações constantes entre o prescrito e o vivido. Embora legitime práticas e ofereça um suporte à professora, também reforça tendências prescritivas, como a fragmentação dos campos de experiência, a centralidade da aprendizagem mensurável e a preparação para o Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, evidencia-se a potência das crianças como sujeitos ativos, cujas práticas reconfiguram o currículo e abrem brechas para experiências significativas. Conclui-se que o currículo na Educação Infantil se constitui em uma encruzilhada entre política e prática, controle e criação, padronização e singularidade. Nesse contexto, a qualidade da educação indicam ir além do cumprimento de objetivos, implicando um compromisso ético com as múltiplas infâncias, suas condições de vida e suas formas próprias de aprender e existir.

Palavras-chave: BNCC; EDUCAÇÃO INFANTIL; ENCRUZILHADA.

Os guaranis fazem um batismo, o *nhemongaraí*, que ocorre no ano novo deles, por volta do dia 25 de janeiro. Nesse ritual, o pajé, dentro da *opy*, a casa de cerimonial, canta e defuma as crianças novas que estão no colo de suas mães. Fica assoprando e olhando para elas, para ver quem são os seres que chegaram ali. Depois de realizados os cantos, o pajé se aproxima dos parentes e pergunta o nome das crianças. A partir de então elas passam a ser nomeadas. Esse lindo ritual carrega a mensagem de que nós já chegamos aqui como seres prontos. É de grande respeito dizer: esse ser já existe, não precisa de uma fôrma, ele quem nos informa quem é que chegou ao mundo. (Ailton Krenak, 2022, p. 94-95).

Caminhamos para o encerramento deste trabalho convocamos a leitura do ritual guarani do *nhemongaraí*<sup>18</sup>, descrito por Ailton Krenak (2022). Tal ritual anuncia uma cosmologia outra, de acolhimento dos que chegam ao mundo. Nesta perspectiva cada criança é vista como um ser que já chega ao mundo pleno de existência. No interior da *opy*, o pajé canta, defuma e observa atentamente os recém-chegados, buscando compreender quem são os seres que vieram habitar a Terra. Ao nomeá-los, a comunidade não lhes confere uma identidade, mas acolhe e confirma sua presença. Nesse gesto, está contido um princípio ético e ontológico: o ser não é algo a ser formado, mas alguém a ser escutado. A criança, nesse horizonte, não é projeto – é presença.

Trazer tal relato se justifica pela intenção de construir pontes que dialoguem com os sentidos de infância trazidas neste trabalho e das tantas encruzilhadas que são atravessadas nos caminhos, “orixás, assim como ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida” (Krenak, 2022, p. 38). Este trabalho foi construído com a preocupação de se abrir para uma concepção de infância que ultrapassa a descrição de um período da vida e se inscreva no campo plural que se abre para outras cosmologias e modos de existir, na compreensão que “diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 43). Krenak (2022) convoca a pensar a experiência humana, e podemos pensar na infância não apenas como etapa biológica, como um território existencial onde se experimenta o mundo de forma sensível, relacional e profundamente conectada às forças que atravessam a vida. De tal modo, o relato opera como

---

<sup>18</sup> O ritual *Nhemongaraí*, realizado geralmente quando a criança completa um ano, é o momento em que os Guarani *Mbya* recebem seus nomes e descobrem seu *Nhe'e*, espírito-nome-alma que acompanha e protege cada pessoa. O *Nhe'e* pode vir de diferentes moradas celestes, o que determina práticas, regras e vínculos espirituais que cada um deve cultivar. Essa descoberta é essencial, pois o *Nhe'e* retornará à sua morada celestial, e a pessoa deve manter proximidade com ele ao longo da vida. Para os *Mbya*, o *Nhemongaraí* é um dos rituais mais importantes, pois define quem é *mbya*: ninguém é considerado plenamente Guarani sem passar por ele. No ritual, as almas com nomes das crianças descem e aguardam para ocupar o corpo, e o *opygua*, líder espiritual, é quem revela e atribui o nome (Chamorro, 2018).

uma chave de leitura que permite compreender a infância como encruzilhada, um espaço onde diferentes histórias, tradições e presenças se cruzam, produzindo modos singulares de viver e aprender. O caráter plural, cosmopolítico e não linear da infância, alinhando-se à proposta do capítulo de afirmar que as experiências das crianças se inscrevem em mundos que escapam à prescrição e se apoiam em memórias e presenças ancestrais que continuam a instituir possibilidades de existência (Krenak, 2022).

Essa imagem de infância como travessia e invenção reverbera no movimento mais amplo deste trabalho, que buscou compreender os sentidos que as crianças produzem sobre si e aqueles que os adultos têm organizado para entendê-las e atendê-las. Como apontam os estudos da sociologia da infância, revisitados nos capítulos anteriores, em que a infância emerge como acontecimento presente, lugar de criação e de relação (Nascimento, 2013; Abramowicz; Oliveira, 2010). No entanto, essa mesma perspectiva, potente e afirmadora, é também tensionada pelas políticas, como a BNCC (Brasil, 2017), que ainda que reconheça em seu texto a potência criadora das crianças, ao mesmo tempo a captura por uma gramática que a mede, a organiza e a orienta para o futuro. É nessa encruzilhada que este trabalho se coloca (Simas; Rufino, 2018) como possibilidade de tradução.

Conforme anunciado no capítulo anterior, neste capítulo iremos discutir o sentidos da BNCC no cotidiano da Educação Infantil e do que isso revelou na prática da instituição que acompanhamos. Buscamos como horizonte de percurso as seguintes questões, que nos ajudam a caminhar mas não temos como responder completamente: o que anuncia a política curricular e como ela se efetiva nas escolhas e nas práticas cotidianas de uma professora na Educação Infantil? Como o currículo é utilizado pela professora nos seus fazeres diários com as crianças? Seria possível ascender ao conhecimento sem se distanciar do mundo que nos constitui? Existiria um instrumento que desse acesso à um novo conhecimento e preservasse a existência dos nossos ancestrais?

### **6.1 Alinhamento com A BNCC: o que a base convida a refletir com e para as crianças no cotidiano?**

É do princípio de existência, do ser que já é, que partimos para olhar a infância e o currículo, buscando compreender o que se perde e o que se preserva quando a escola tenta nomear, formar e medir os seres que chegam. Saímos da “*opy*”, espaço do canto e da escuta (Chamorro, 2018; Krenak, 2022), para adentrar outra casa, a escola, também lugar de rituais, mas regida por outras lógicas (Lopes e Macedo, 2011).

Foi no espaço escolar que acompanhamos a professora e as crianças da turma Infantil

4, composta de crianças entre 4 e 5 anos de idade, da Escola Municipal de Educação Infantil São Benedito, na Baixada Fluminense, entre os meses de maio a novembro de 2024. A instituição foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (Semed) por ser referência no atendimento à Educação Infantil e por sua trajetória de participação em pesquisas e monitoramentos acadêmicos. Trouxemos ao longo do trabalho trechos dos diálogos e da entrevista com a professora e, também, relatos do cotidiano observado, que damos continuidade neste capítulo.

Chegar à escola e atravessar o portão, como lembra Macedo, “a expressar sua impossibilidade de separar ao deixar passar ou ao estar ali precisamente para isso” (Macedo, 2017, p. 17), é romper uma borda e acender uma inquietação sobre o que se encontrará do outro lado. Para a autora, o portão é o “entre-lugar” formulado por Bhabha (Macedo, 2017, p. 19), um espaço de fronteira onde não é possível permanecer e por isso entramos. Essa travessia desloca o olhar para o reconhecimento do que e de quem compõe o cenário depois do portão. A curiosidade sobre quem habita dentro é sentimento antigo, que em muitos momentos esteve presente ao entrarmos numa escola. O que tem dentro? Quem virá ao encontro? O que é organizado da política? Antevendo o encontro, pontuamos a afirmação de Lopes, “as escolas são entidades que não são simples nem coerentes, mas uma rede precária de diferentes e sobrepostos grupos de pessoas, artefatos e práticas” (Lopes, 2016, p. 5), nas quais se tecem as políticas no cotidiano.

No dia 13 de maio de 2024, primeiro dia de campo, data simbólica para pensar as continuidades e rupturas da história brasileira, fui apresentada à professora que acompanharia. Sentamos no banco do pátio, à espera das crianças. Eu, observadora; ela, professora e demais professoras e auxiliares do turno da tarde. Os grupos se formavam, trocavam conversas, partilhavam novidades, cansaços e expectativas. (Caderno de Campo, maio de 2024).

A observação buscou captar os movimentos do cotidiano não como simples execução de um documento normativo, mas como espaço de tradução entre saberes, tempos e existências (Frangella; Oliveira, 2017). Tal como o pajé observa o ser que chega, a pesquisadora também se debruça sobre o que emerge da relação entre professora, crianças e currículo.

### 6.1.1 O pátio

Estamos no pátio mas, no que se fosse ainda uma casa, seria a garagem. o espaço, que era pra ser aberto, foi todo fechado, sobrando apenas alguns vãos entre o muro e a telha de metal. O prédio tem o pavimento térreo e um andar em forma de L, com todas as salas voltadas para o pátio em que estávamos. As crianças vão chegando para o turno da tarde pois o

atendimento é em horário parcial, estamos no mês de maio e está calor, como as vezes ocorre nessa época do ano. As professoras bocejam, já as crianças não aparentam sono, vão chegando e se posicionando em frente as suas salas e próximas às professoras. (Caderno de Campo, maio de 2024).

O pátio da escola, cria um contraste entre a potência simbólica da abertura do portão e a clausura do espaço escolar. É um prédio antigo que não fora construído para acolher crianças pequenas, foi adaptado para tal função. O pátio, que deveria ser o lugar do encontro, do brincar e do movimento, aparece fechado, restrito, atravessado por muros e telhas metálicas. Parece evocar a separação desse espaço com a rua, ali o espaço estatal “correspondente de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia, de um saber homogeneizado, de uma ética e de uma disciplina mental e corporal” (Sarmiento, 2004).

O espaço físico é confinado por estruturas que demonstram um apelo para o confinamento do lugar e que, também, parece limitar os sujeitos e as relações entre crianças e professoras. O ritmo dos corpos das crianças e dos adultos sinalizam: professoras bocejando, crianças alertas. Há aí uma inversão de expectativas, enquanto o adulto se mostra cansado, as crianças chegam vibrantes, prontas para o encontro. Essa pequena cena cotidiana condensa tensões entre rotina e vitalidade, entre norma e experiência, entre o que se espera e o que realmente acontece no cotidiano. A presença das crianças, desperta e potente, revela a vida que insiste em emergir, mesmo em espaços de contenção. O currículo naquele primeiro acontecimento do dia escolar, algo que se move e se revela nas brechas do cotidiano, na encruzilha que quer separar no entre das relações e dos corpos, e não apenas nos documentos ou planejamentos “o conhecimento não é compreendido como acúmulo de informação, mas como experiência. Assim, o que se detém como saber está sempre inacabado e em aberto diante das circunstâncias e das formas de relação que são traçadas” (Simas; Rufino, 2018, p. 38).

A cena do pátio evidencia que o currículo não é um texto fechado, mas um campo de disputas, de negociações e de resistências. Crianças e adultos dão movimentos e cores, reconfigurando o espaço com seus gestos e presenças, reinterpretando e reinventando o cotidiano. A política curricular, como lembra Lopes (2015), não tem um centro de poder estável; constitui-se como uma trama de articulações discursivas que disputam sentidos e hegemonias. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) não se impõe apenas como documento normativo, mas como um campo de atuação no qual professoras e professores se movem entre o prescrito e o vivido, traduzindo políticas em práticas e, ao mesmo tempo, reescrevendo-as. No espaço movediço, entre o prescrito e o

vívido, que se pode observar como a política se traduz em prática e como a prática, por sua vez, reescreve a política que “deixa de ser algo restrito a um poder central e passa a integrar o espaço social mais amplo” (Frangella; Oliveira, 2017, p. 24).

Nesse movimento de tradução e invenção que o pátio, as salas e as rotinas se tornam lugares privilegiados para observar a relação viva e indisciplinada:

O dia está quente, como se o verão insistisse em permanecer na Baixada Fluminense. Nas ruas ao redor, quase não há árvores. Muitas crianças vêm a pé de casa para a escola; algumas chegam suadas, seguem direto para o bebedouro e reclamam do calor e do sol “muito quente”. Trazem nas mochilas garrafas ou copos de plástico, que logo retiram para matar a sede. Os recipientes exibem seus personagens preferidos, motivo de muitas conversas entre elas, que se mostram curiosas e orgulhosas das estampas que trazem.

Não precisam da ajuda das professoras: o bebedouro é adaptado ao tamanho delas, e a maioria já sabe como usá-lo. As que ainda não sabem recebem ajuda das outras. Nesse momento de chegada, formam-se pequenos grupos, as crianças falam sobre seus objetos, bebem água, derramam um pouco, tornam a encher as garrafas ou copos, repetindo o gesto com alegria. A aglomeração em torno do bebedouro cresce, até que uma professora anuncia: “acabou a farra!”, e as crianças se dispersam, seguindo cada uma para sua turma. (Caderno de Campo, maio de 2024).

No gesto de beber água, de ajudar o colega, de compartilhar o copo ou exibir o personagem preferido, constroem-se relações e sentidos, na materialidade dos corpos e nas interações entre eles. Essas pequenas ações expressam modos de existência do cotidiano, como elaborado por Certeau (1998) sobre o cotidiano, que é atravessado por artes de fazer com os elementos que fazem parte do ordinário que deslocam o instituído, reinventando o espaço e o tempo da escola. Beber água, conversar, ajudar o outro, rir, insistir em permanecer juntos, transformar o bebedouro em ponto de encontro: gestos miúdos que dão corpo a um currículo que pulsa entre o controle e a criação. Nesse entremeio, o pátio e o bebedouro tornam-se lugares de tradução da política, não apenas porque ali se expressam os efeitos de uma organização institucional, mas porque se mostram as brechas por onde a vida insiste em passar. Aí o currículo ganha densidade ética e estética, afirmando-se como prática cultural e como campo de disputa por modos de viver e aprender juntos (Lopes e Macedo, 2011).

No cotidiano da escola, essas disputas se materializam em gestos, percursos e ocupações. No turno da tarde são cinco turmas em cada turno, totalizando 85 crianças. Voltamos ao pátio mais uma vez. Lá tem alguns brinquedos de plástico: escorregadores, pequenas tocas, um parquinho de estruturas de plástico. As crianças disputam esses espaços, entram e saem, sobem e escorregam novamente, reorganizando continuamente a cena escolar. O movimento dos corpos e o uso inventivo do espaço revelam uma dimensão que se faz entre

normas e o que se reinventa.

No pátio tem também alguns brinquedos de plástico, desses de parquinho infantil com casa e escorregador. O escorregador possui um nicho que parece uma toca. As crianças disputam esses espaços, entram e saem, escorregam e sobem novamente, inventam cenários outros para além do que está presente. O espaço vira casa, esconderijo, abrigo; instituem quem pode ou não entrar, criam grupos de brincadeiras e estabelecem critérios de participação. Formam filas, algumas respeitam a ordem e esperam sua vez, outras a ignoram e passam na frente das outras crianças. Tem também uma bola. Outras crianças trouxeram seus próprios brinquedos e compartilham em pequenos grupos. E assim as crianças encontram espaços de brincadeiras e o que as interessa mais. Algumas ficam sentadas próximas dos adultos e assim como nós, só observam. (Caderno de Campo, maio de 2024).

Quando “as crianças disputam esses espaços, entram e saem, escorregam e sobem novamente”, observa-se movimentos que escapam à previsibilidade e traduzem uma relação ativa com o espaço institucional. Para Nascimento (2013) o reconhecimento da categoria infância pode ser realizado através da “linguagem vivida na brincadeira” (Nascimento, 2013, p. 43), uma vez que a criança dialoga com o mundo através da brincadeira. Se, por um lado, o pátio é delimitado e organizado por adultos, portanto, expressão de uma estratégia institucional, por outro, ele é continuamente reconfigurado pelas táticas infantis: as filas que se formam e se desfazem, a escolha de compartilhar ou não o brinquedo, os usos diversos do espaço, a decisão de observar ao invés de participar. São gestos que operam como modos de fazer, práticas que negociam e revelam “a expressão do protagonismo infantil de um exercício da capacidade inventiva da criança” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 49).

### 6.1.2 A escada

Chegou a hora das crianças irem para a sala. A sala da turma fica no pavimento superior. As crianças pegam suas mochilas e começam a subir a escada. A cena causa um certo espanto: a escada é estreita, os degraus altos demais para o tamanho delas. Assim como o prédio, parece ter sido improvisada e seus degraus não seguem nenhum padrão. Mesmo assim, as crianças sobem, cada uma levando sua própria mochila. Quase todas são mochilas de rodinhas, o que torna a subida ainda mais difícil, ao que desenvolveram uma técnica própria: erguem a mochila junto ao corpo e colado nela, com cuidado, equilibram-se degrau por degrau. (Caderno de Campo, maio de 2024).

A escada se torna metáfora e matéria, evidenciando a distância entre as prescrições (sejam arquitetônicas, curriculares ou institucionais) e as práticas que se tecem no dia a dia. Assim como o currículo se desdobra entre o prescrito e o vivido, o espaço também é reinterpretado pelas ações das crianças diante do que é imposto e que fazem funcionar à sua

maneira. A imagem das crianças subindo a escada, estreita, improvisada, desajustada ao tamanho de seus corpos, traz à tona, de maneira concreta, o modo como o cotidiano se organiza entre limites e criações. Há, portanto, um movimento de tradução e reapropriação que atravessa o corpo, na materialidade e no saber-fazer das crianças.

O espanto diante da cena anuncia a tensão entre a norma e o vivido: há uma inadequação material, uma arquitetura que não considera as dimensões infantis, o que poderia ser visto como obstáculo. No entanto, é justamente nesse descompasso que emergem os modos de fazer em que as crianças inventam uma técnica própria para subir, ajustam seus movimentos, equilibram-se com cuidado, transformando o que seria uma dificuldade em possibilidade. Esse gesto cotidiano expressa uma inteligência prática e silenciosa de apropriação e reinvenção do espaço escolar. Como indicam Nascimento, Barbosa e Mattos “o pátio é um local de socialização das crianças, numa relação de autonomia, uma vez que é nesse espaço que se constituem como grupo e criam laços de dependência por meio da distribuição dos papéis no jogo e do lugar que cada um ocupa nesse contexto” (2018, p. 57).

### **6.1.3 A sala**

A sala tem cerca de 30 metros quadrados. Próximo à porta, encontra-se a mesa da professora e, à sua frente, três conjuntos de mesas hexagonais para as crianças, cada um com seis cadeiras. Atrás da mesa da professora ficam os ganchos de madeira onde são penduradas as mochilas. À esquerda da entrada há um armário de ferro que guarda materiais de papelaria: tinta, massa de modelar, lápis de cor, giz de cera, pincéis, além dos livros e cadernos das crianças.

Por ser o espaço onde o grupo permanece a maior parte do tempo, foi possível observar, ao longo da pesquisa, uma rotina marcada por forte regularidade: identificação do dia da semana, chamada, “janelinha do tempo”, todas mediadas por músicas que anunciam as transições entre as atividades, inclusive os pedidos de silêncio e atenção. A rotina envolve ainda propostas no papel dirigidas pela professora e momentos de atividade livre após a realização da tarefa.

A docente reconhece a BNCC como um documento que orienta e legitima sua prática cotidiana: “a BNCC e as formações foram importantes para mim, percebo que certas rotinas eu não faço a toa. Eu consigo ver no que estou trabalhando” (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

Mas ao mesmo tempo ela aponta problematizações de alguns aspectos, como a utilização de um ou de outro campo de experiência, que para a docente não tem como separar.

A gente lança o planejamento no sistema, os campos de experiência e os objetivos da BNCC, vai ticando qual vai trabalhar. Eu tiquei tudo porque eu vou trabalhar tudo. Se eu for trabalhar uma música, por exemplo, eu vou trabalhar a memória, sequência, antes e depois, corpo e movimento, escuta, fala e imaginação, o eu e o outro, eu vou trabalhar tudo, não tem como separar. (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

A fala da professora evidencia que ela se encontra em uma encruzilhada de sentidos produzida pela BNCC. Ao mesmo tempo em que reconhece no documento uma referência que organiza e legitima sua prática, permitindo-lhe “ver no que está trabalhando”, ela também identifica os limites de uma estrutura que normatiza objetivos de aprendizagem e compartimentalizar experiências que, no cotidiano da Educação Infantil, emergem de forma integrada, imbricada e impossível de fracionar. Sua crítica à separação rígida dos campos de experiência revela que, embora a BNCC prescreva uma certa linearidade, a vida escapa a essas divisões.

Nesse sentido, as tensões vividas pela professora aproximam-se das discussões da sociologia da infância revisitadas nos capítulos anteriores, nas quais a infância é entendida como acontecimento presente, lugar de criação, relação e agência (Nascimento, 2013; Abramowicz & Oliveira, 2010). A prática docente, ao tentar conciliar a normatividade da política educacional com a vitalidade das experiências infantis, revela não apenas uma dificuldade de adequação, mas a potência de uma infância que exige outros modos de olhar e de estar com as crianças. A encruzilhada vivida pela professora é um indício das forças que disputam o sentido da Educação Infantil, produzindo, no cotidiano, brechas, desvios e possibilidades ainda não previstas.

Diariamente, a professora inicia a rotina cantando músicas de boas-vindas, conhecidas e acompanhadas pelas crianças, sinalizando o início do convívio e da organização coletiva do dia. Em seguida, entoia a canção sobre o clima, perguntando se há sol ou chuva, calor ou frio, ainda que o ambiente da sala, com janelas permanentemente fechadas e cortinas sempre puxadas, pouco permita perceber o tempo exterior. Nos dias quentes, o ar-condicionado permanece ligado, recurso que a professora comenta, aliviada, ser “um dos poucos aparelhos de ar condicionado que realmente funcionam na escola” (Caderno de Campo, Professora, maio de 2024). A cena revela, desde o início, um cotidiano marcado por mediações institucionais que regulam não apenas o que se faz, mas também como se sente no espaço.

Na sequência, a professora realiza a chamada, mostrando cada ficha com o nome impresso e perguntando quem reconhece aquele nome antes de lê-lo. As crianças que identificam corretamente recebem elogios e têm suas fichas inseridas no painel. Ao finalizar,

a turma é convidada a contar coletivamente o número de presentes e, depois, a escolher algumas músicas adicionais para cantar. Esse conjunto de rituais, canções, chamada, contagem, organização do tempo, acaba produzindo uma lógica de preparação para o Ensino Fundamental, marcada por treinamentos diários e orientados por objetivos de aprendizagem claramente definidos. Embora tais práticas não tenham surgido com a BNCC, é possível observar que a Base não cria outras possibilidades de ação; ao contrário, ela reforça esses eventos. Os códigos alfanuméricos acabam funcionando como justificativas para sua manutenção. Como discutem Campos e Durli (2020), quando a BNCC estabelece a necessidade de operacionalizar objetivos de aprendizagem por campos de experiências e faixas etárias, ela tende a aglutinar um conjunto de metas a serem cumpridas, reforçando uma dinâmica que aproxima a Educação Infantil de uma lógica escolarizante.

Observando as atividades, percebo que algumas crianças acompanham as músicas, outras conversam, mostram algum brinquedo que trouxeram, cochicham, escorregam da cadeira para o chão, sentam e levantam do chão, fazem caretas e gestos, brincam distraídas, trocam de lugar, se debruçam sobre a mesa parecendo entediadas e com sono, disputam atenção uns dos outros. (Caderno de Campo, setembro de 2024).

A partir das observações registradas, é possível tecer considerações importantes sobre a rotina, especialmente no momento coletivo de acolhida e organização do dia. Os comportamentos descritos: acompanhar músicas, conversar, mostrar objetos, escorregar da cadeira, sentar e levantar do chão, fazer caretas, trocar de lugar, demonstrar tédio ou sono, disputar atenção, revelam dimensões das relações entre corpo e cotidiano escolar.

A diversidade de gestos, posturas e modos de participação observados revela que os tempos e ritmos corporais das crianças são singulares e não se alinham automaticamente às expectativas escolares. Cada criança mobiliza o corpo à sua maneira para lidar com as demandas do grupo, cantar, esperar, observar, interagir, produzindo respostas que variam entre o engajamento na proposta, a movimentação pelo espaço, a exploração de objetos pessoais ou o investimento em microinterações com colegas. Essa heterogeneidade evidencia que o corpo infantil não é um território de expressão, desejo e negociação com as normas institucionais.

A cena também torna visível como a rotina escolar, com seus rituais e sequências, convoca continuamente os corpos a aprenderem o “ofício de aluno”, conceito retomado por Nascimento (2013) a partir de Chamboredon e Prévot (1986). Esse processo implica enquadrar crianças pequenas em papéis institucionalmente prescritos, vinculados àquilo que historicamente se convencionou como comportamento adequado na escola. Estamos,

portanto, no centro do processo de institucionalização da infância, entendido como a construção social de normas, expectativas e formas de regulação dos modos de ser e estar das crianças.

Trata-se de uma turma de Infantil 4<sup>19</sup> e daqui a pouco eles irão para o Ensino Fundamental, então eu mando na sexta-feira atividades para casa para que as famílias possam ir acompanhando o desenvolvimento das crianças na escola. (Caderno de Campo, Professora, setembro de 2024).

A fala da professora reforça como a antecipação e a lógica do Ensino Fundamental continuam atravessando as práticas pedagógicas. Tal postura, embora comum, tensiona diretamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que afirmam que o trabalho pedagógico deve respeitar os tempos próprios da infância, valorizando experiências, brincadeiras e interações como eixos estruturantes, sem subordinar essa etapa ao Ensino Fundamental. O envio de tarefas para casa como forma de “preparação” sugere a prevalência de uma concepção escolarizante, ainda que não explicitamente assumida. Para Campos e Durli (2020), a ênfase na continuidade com o Ensino Fundamental estabelecido pela BNCC tende a reforçar um caráter preparatório na Educação Infantil, ainda que não implique necessariamente antecipar conteúdos dessa etapa. Essa lógica se expressa na articulação entre as competências gerais da Educação Básica, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, que se desdobram em objetivos definidos para cada faixa etária. Tais objetivos, previamente estipulados, acabam orientando a elaboração dos planejamentos e o encaminhamento das práticas pedagógicas.

Essa preocupação docente, somada às atividades rotineiras que já orientam as condutas infantis, expressa aquilo que Nascimento (2013) problematiza ao analisar a influência da psicologia no ordenamento escolar: “para cada idade serão impostas capacidades e expectativas” (Nascimento, 2013, p. 152). Dessa forma, a preparação para o Ensino Fundamental tende a funcionar como um dispositivo de normalização, reforçando a ideia de que há um desenvolvimento esperado e que cabe à escola moldar comportamentos e habilidades para alcançá-lo. Perspectiva que se coaduna com a das autoras Bortolanza e Freire (2018), que alertavam para a percepção que subjaz a um desenvolvimento linear e em etapas dado pelas grupamentos etários da BNCC, o que constituiu um entendimento que padroniza e empobrece o desenvolvimento das crianças.

Entretanto, os rituais de tentativa de controle do corpo infantil – ficar sentado, manter-se atento, seguir instruções – encontra as expressões das crianças: o deslizar da cadeira, o

---

<sup>19</sup> Infantil 4 refere-se à turma composta por crianças de 4 anos até 4 anos e 11 meses.

levantar do chão, o cochicho, as conversas o brincar distraído. Tais movimentos podem ser lidos como negociação entre o corpo da criança e as expectativas escolares, as crianças experimentam modos de se apresentar e de pertencer, testando limites e possibilidades de convivência, pois ao mesmo tempo em alguns momentos elas também respondem às solicitações e atividades da professora, naquilo que Nascimento (2013) evidencia ao analisar o “ofício de aluno” compreendido por Sirota (1993): como um conjunto de disposições, comportamentos e estratégias que as crianças precisam aprender para serem reconhecidas no contexto escolar. É necessário, sobretudo, aderir às regras implícitas e explícitas que estruturam a vida escolar, aquilo que a autora denomina de “jogar o jogo”. Para Nascimento (2013) aprender a “jogar o jogo” significa adquirir um *habitus* escolar que envolve atitudes como mostrar interesse, cumprir tarefas rotineiras, muitas vezes, enfadonhas. A criança aprende, progressivamente, como se espera que ela se comporte e quais posturas são valorizadas pelos adultos e pela instituição.

Campos e Durli (2020) analisam que a integração entre competências gerais, direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos por faixa etária criou uma estrutura que, embora pensada como orientadora, tornar-se rígida e limitadora de práticas centradas nas crianças. Ainda ressaltam que, embora a legislação enfatize o desenvolvimento integral, observa-se na prática a priorização de campos de experiências ligados à alfabetização e matemática, em detrimento de outros, reforçando uma hierarquização que contradiz os princípios da Educação Infantil.

A professora expressa a centralidade do seu fazer, “a criança aprender” e que seja entendido como aprendizagem verificada no sentido do “ofício de aluno” (Nascimento, 2013), o remendo que ela elabora entre as crianças e o documento curricular.

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2017, p. 12).

A Base se apresenta como um dispositivo que legitima determinadas formas de organizar a prática escolar, funcionando como um recurso que valida uma prática frequentemente orientada pela antecipação das aprendizagens. A professora se reconhece nesse enquadramento, não porque tenha necessariamente transformado suas práticas anteriores, mas porque opera no limite possível entre as demandas prescritas pelo documento e as condições concretas que encontra no cotidiano. Simiano e Simão (2016) já advertiam que

tal proposta tende a reforçar uma organização didatizante, alinhada ao que tradicionalmente se realiza nas instituições: práticas centradas na figura de quem ensina, estruturadas em aulas e atividades que recorrem ao papel de maneira abstrata e instrumental. Ancorada em uma lógica etária que ordena progressivamente o que a criança deve aprender, essa perspectiva mantém viva a noção de que conhecimentos “simples” devem necessariamente preceder os “complexos”.

Diante da impossibilidade de definir de forma inequívoca quais parâmetros devem orientar o trabalho, os sujeitos mobilizam seus repertórios e suas experiências para produzir arranjos possíveis nesse cenário de encruzilhada, no qual não há vencedores nem vencidos, mas sim movimentos marcados pela fluidez e pelo hibridismo. É nesse jogo que emergem ressignificações, como indica a professora ao afirmar: “com as formações, o que mais mudou foi a visão da importância das interações e das brincadeiras. A produção das crianças é que é importante. Tudo que vou fazer tem a produção das crianças” (Caderno de Campo, julho de 2024).

No entanto, essa perspectiva se tensiona com as cenas observadas, em que a rotina escolar, marcada por rituais fixos e sequências rígidas, convoca continuamente os corpos infantis a aprenderem o “ofício de aluno”. Nesse movimento, o cotidiano escolar acaba por priorizar a conformidade, o alinhamento a expectativas de ordem e a antecipação de comportamentos escolares típicos do Ensino Fundamental. Assim, entre o discurso que valoriza as produções das crianças e a prática que normatiza gestos, tempos e condutas, emerge uma contradição estrutural que a BNCC fortalece: deslocar o foco da criança em direção a um de aluno.

#### **6.1.4 O planejamento**

A professora também é atravessada pelas condições do espaço e pelas demandas institucionais, em que precisa cotidianamente negociar, criar e decidir. Se as crianças reinventam o modo de subir a escada, ela reinventa o modo de fazer escola dentro das condições que lhe são dadas e, muitas vezes, apesar delas (Frangella; Oliveira, 2017). Nesse movimento que as conversas com a professora ganharam sentido, não como simples relato de práticas, mas como espaço de escuta das interpretações e dos sentidos que ela atribui ao que vive e constrói com as crianças. No “entre-lugar” do currículo, tal como formulado por Bhabha (2013) e retomado por Macedo (2017), não há linhas fixas de orientação: há trânsito, disputa, reinvenção. Assim como ao atravessarmos “o portão de entrada da escola” (Macedo, 2017, p. 19), um espaço de fronteira em que somos convocados a seguir adiante, também o

currículo se produz nesse movimento de passagem que ganha novos sentidos.

Existe um conflito aqui na rede, um pouco. Há a gestão da Educação Infantil que é maravilhosa, que tem uma visão que entende a criança, a importância das interações e das brincadeiras. Mas tem o que vem de cima pra baixo. Um monte de projetos descontextualizados da realidade da Educação Infantil e a gente tem que entregar, tirar fotos. (...) Porém, antes a gente montava o projeto em cima da realidade da criança, da nossa realidade, eu achava muito legal aquele jeito de trabalhar. (...) Eu gostava de construir o projeto, fazer dar vida, trazer as experiências, pesquisas, material e ao longo do ano eu trabalhava tudo em cima do projeto que a gente desenvolveu. (...) Eu, hoje, me sinto meio perdida. (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

Em seus relatos, emergem as tensões internas da rede e os efeitos da política curricular que, embora se propõe como garantia de qualidade, nem sempre se articulam à realidade concreta das crianças. Nesse movimento de análise, importa destacar o que a política curricular afirmar para sustentar sua própria legitimidade. A Base, como já ressaltado neste trabalho, ancora-se em princípios de qualidade e equidade, definindo o que deve ser ensinado como expressão do que considera essencial à formação dos sujeitos:

Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (Brasil, 2017, p. 5).

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Brasil, 2017, p. 8).

A sensação de perda e desenraizamento narrado pela professora “eu, hoje, me sinto meio perdida” não é apenas individual; ela indica uma fricção de compreensão da organização do trabalho pedagógico. A BNCC (2017), ao propor a organização curricular como estratégia de qualidade e equidade, afirma a necessidade de experiências comuns, objetivos de aprendizagem e campos de experiência que assegurem a todas as crianças condições de desenvolvimento em contextos diversos. Isso foi traduzido em orientações que acabam por esvaziar a noção de experiência como vivência aberta e significativa para a criança (Campos; Durli, 2020). O cotidiano não ocorre a posterior, ele é tempo presente com as questões imediatas do instante. Porque equidade supõe considerar diferenças, não apagá-las.

Quando a professora afirma que gostava de “construir o projeto, fazer dar vida, trazer as experiências”, ela aponta para uma concepção de currículo atenta às culturas infantis, às

investigações que emergem do cotidiano e às relações que se estabelecem no território da escola. Ao rememorar um tempo em que os projetos eram construídos a partir das experiências infantis, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a professora explicita um deslocamento: do currículo vivido e negociado cotidianamente para um currículo prescrito orientado pela BNCC, que chega “de cima” e solicita registros, evidências, fotografias, mais aderentes à lógica da prestação de contas do que à lógica da escuta e da invenção. Nesse ponto a encruzilhada se explicita entre duas orientações legítimas que passam a coexistir no mesmo território da escola e que demandam ajustes e organização do cotidiano.

O planejamento é no início do ano, esse ano teve uma coisa boa que foi a semana pedagógica e tivemos uma semana de planejamento antes de começar o ano letivo. A gente monta o planejamento anual e durante o ano temos as reuniões pedagógicas que são uma vez por mês. Na reunião pedagógica a gente decide algumas, os projetos maiores, como serão. O planejamento diário a gente não tem tempo, não tem horário de planejamento. As vezes tem um grupo de professores uma manda uma ideia pra outra. Quando nos reunimos mensalmente, não pensamos no dia a dia, pensamos nas datas comemorativas, ainda, infelizmente e alguns projetos como esses, que vem da prefeitura. (Caderno de campo, Professora, julho de 2024).

O relato da professora evidencia que há um investimento institucional em uma organização curricular mais formalizada, semana pedagógica, planejamento anual, reuniões mensais, que responde às orientações oficiais e à necessidade de estruturar a ação pedagógica. No entanto, o mesmo relato revela a ausência de espaços sistemáticos para pensar o cotidiano, para planejar o dia a dia que é justamente onde emergem as culturas infantis, as perguntas e investigações das crianças, as tensões e invenções que constituem o currículo vivido.

A professora relata que o planejamento é realizado a partir da BNCC, que se tornar o próprio currículo “Eu conheço o currículo municipal, mas não é um documento que eu utilize, eu uso a BNCC”. (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024). Essa fala expõe a fragilidade ou baixa circulação do currículo municipal. Mesmo existindo, ele deixa de operar como instrumento estruturante do planejamento, perdendo espaço para um documento nacional mais difundido, didatizado e presente em formações, materiais e avaliações. Como salientado por Campos e Durlí a “seleção e a organização de um conjunto de objetivos operacionais, por meio dos quais se depreendem conhecimentos por faixa etária e com graduação de complexidade, constitui um arranjo curricular característico dos processos de escolarização” (2020, p. 263-264). Essa organização tornou a BNCC o próprio currículo, apagando e enfraquecendo a possibilidade de uma construção curricular situada, sensível ao

território, às culturas infantis e às especificidades da rede.

Ao ser questionada sobre o planejamento e as orientações da rede, a professora explica que seus recursos nascem sobretudo de seu repertório cultural, entendido por ela como um acúmulo de experiências construído ao longo da formação profissional. Em diferentes momentos, destaca a importância de seguir estudando e de se manter em diálogo com outros profissionais, pois é desse movimento que emergem novos repertórios a serem produzidos com as crianças, “a BNCC e as formações foram importantes para mim, percebo que certas rotinas eu não faço a toa. Eu consigo ver no que estou trabalhando” (Caderno de campo, Professora, julho de 2024).

Conforme eu fui estudando, fui entendendo a importância da produção das crianças. Tudo que eu faço com as crianças, eu faço com que as crianças participem de todo projeto. São quinze anos que eu sou outra professora. Fico pensando tadinhas dos meus alunos lá de trás porque eu não tinha essa visão, muita coisa falhei com eles. (Caderno de Campo, Professora, julho 2024).

A professora remete ao tempo em que o trabalho tinha como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009), que definem como eixo estruturante da Educação Infantil as interações e brincadeira. Com quinze anos de trabalho, fica evidente os vestígios do movimento pessoal de ajustes e recontextualizações diante das políticas e como eles provocam mudanças em sua prática. Assim, a prática da docente, já com grande experiência no seu fazer, 15 anos de docência sendo 10 na rede municipal, foi ganhando novos contornos e perspectiva de que a Base é um documento que “induz à qualidade da educação através do currículo” (Brasil, 2017), o que foi guiando o seu fazer.

A BNCC como documento oficial, também, sustenta um sentido de legitimação do que é realizado pela professora, que relata uma certa insegurança no seu fazer, mas que encontra respaldo no documento:

A BNCC e as formações foram importantes para mim, percebo que certas rotinas eu não faço a toa. Eu consigo ver no que estou trabalhando. Como as músicas, antes eu pensava: é porque crianças gostam de música, agora percebo o que estou trabalhando, as repetições, o ritmo, as palavras. O importante é a criança aprender (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

Os especialistas já advertiam para a persistência de certas práticas. Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) destacam os desafios inerentes à proposta de organização curricular da BNCC, sobretudo porque romper com um modelo tradicional, estruturado em disciplinas e áreas de conhecimento, exige deslocar-se de uma lógica amplamente consolidada e naturalizada no cotidiano das instituições de Educação Infantil, como creches e pré-escolas.

Algo que fica explícito no evento narrado pela professora:

A gente vai marcando no diário on-line os códigos da BNCC. Eu marco tudo, porque entendo que tudo aparece com as crianças. Se eu trabalho uma música, por exemplo, trabalho memória, sequência, corpo e movimento, escuta, fala, imaginação, o eu e o outro. Não tem como separar. Tem professor que ainda tenta encaixar tudo nas antigas disciplinas: isso aqui é português, aquilo é estudos sociais, aquilo outro é ciências. Alguns organizam a rotina como se fossem conteúdos ‘hoje eu dou o Eu, o Outro e o Nós’, ‘amanhã eu dou Escuta, Fala e Imaginação’. (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

Os campos de experiência como organizadores curriculares, na prática dos professores acabaram se convertendo em unidades de conteúdo fragmentadas, aproximando-os do funcionamento tradicional das disciplinas escolares. Nesse movimento há um deslocamento da noção de experiência com foco no sujeito, para um componente do arranjo curricular e “no uso dos objetivos de aprendizagem enquanto formas de operacionalizar as competências a serem alcançadas pelas crianças” (Campos; Durli, 2020, p. 253). Essa conversão decorre tanto da força histórica da lógica disciplinar no sistema educacional brasileiro quanto das demandas burocráticas que solicitam registros, marcações e comprovações de objetivos trabalhados. Nesse cenário, a BNCC opera como um suporte simbólico: oferece legitimidade, orienta sentidos e sustenta as escolhas que os professores realizam em sua prática diária. As experiências infantis são concebidas simultaneamente como meios e fins do processo educativo: de um lado, funcionam como suporte para aprendizagens previamente planejadas pelos adultos; de outro, são tomadas como evidências dos resultados esperados, esvaziando a noção de experiência.

### 6.1.5 A encruzilhada

Por fim, assinalamos as palavras da professora sobre qualidade e propomos a reflexão do que estamos entendendo e remendando como sinônimo de qualidade na educação e nos cuidados das crianças.

A escola é uma estrutura, precisa de um quadro de profissionais, de formação para os profissionais. Precisa de todos os profissionais estarem envolvidos, saberem o que estão fazendo. Pra mais que isso, tem o além da escola, estruturas próximas de atendimento às crianças. A gente poder contar com outros profissionais e a criança ser cuidada. Que educação essa criança vai ter de qualidade se dentro de casa ela está sofrendo abuso, passando fome, sendo negligenciada? Ela vai chegar aqui e vai ter, mas não de forma igual a quem tem qualidade de vida dentro de casa, que brinca, que passeia, que é bem cuidada e acarinhada. O que essas crianças estão passando? É uma coisa muito maior, não é só a gente dentro de sala de aula que vai conseguir fazer milagre. (Caderno de Campo, Professora, julho de 2024).

Há uma indeterminação das fronteiras do currículo e dos acontecimentos cotidianos, tal como nos reforça Paulo Freire (2001) ao refletir sobre qualidade e educação. Importa lembrar que não estamos mais num esquema vertical, mas sim num quebra-cabeça de formas de referência, dentro do qual se constrói a experiência. Nesse quebra-cabeça, ainda que as fronteiras sejam flutuantes na definição do conhecimento, o currículo se apresenta como um indicativo da cultura, que se constrói, sobretudo, por meio da relação.

É preciso perguntar: *qual qualidade? Para quem? Com que finalidade?* Cada resposta embute uma visão política sobre o papel da escola, da infância, dos conhecimentos. A qualidade que Freire (2001) chama de “qualidade de vida” exige enfrentar desigualdades, reconhecer os sujeitos e as disputa no campo da educação institucionalizada e do próprio direito à educação. A defesa da qualidade precisa explicitar o projeto de educação que sustenta, pois como Freire afirma, qualidade e política caminham juntas.

A tarde avança, como é primavera, vai ficando mais fresco e o fim da tarde vai se anunciando e eu vou me despedindo da pesquisa. As crianças se sentam para aguardar o chamado da professora porque é hora de descer. Descem a escada estreita, mais uma vez, na maestria dos que sabem fazer e de quem o faz todos os dias, sigo atrás me despedindo silenciosamente das crianças. A última rotina do dia que antecede a espera ansiosa pela mãe, pai, irmãos, vizinhas, vizinhos, madrinhas, tios, tias, alguém que virá ser essa ponte entre a espera e a casa; me sinto assim também. (Caderno de Campo, novembro de 2024).

Ao acompanhar essas cenas do final do dia, percebo os gestos miúdos da escola que compõem o viver coletivo. Entre descidas de escada, esperas compartilhadas e encontros que anunciam o retorno para casa, vão se materializando as potências do currículo real, aquele que se produz na vida e não apenas nos que de fora prescrevem caminhos. A cada passo dado pelas crianças na escada, nas relações que sustentam as experiências, os pertencimentos e os modos de existir, a escola revela um território de criação.

Talvez seja essa a encruzilhada que a escola nos oferece: um modo de relação que convoca novos conhecimentos sem exigir o apagamento do que veio antes; aprender a criar futuros sem abandonar nossas raízes; fazer no cotidiano um caminho com a ancestralidade e a novidade, como as crianças descendo a escada no fim de tarde, a cada passo afirmando sua presença, tal como no *nhemongaraí*, e inventando outras formas de existir.

Encerrar este capítulo é reconhecer que não há fechamento possível quando tratamos de currículo, infância e políticas. Há, sim, um convite permanente à vigilância crítica e ao compromisso ético com um projeto de educação que acolha as múltiplas infâncias e suas formas de conhecer o mundo. Como no final daquela tarde de primavera, quando as crianças desceram a escada com a segurança de quem domina o próprio percurso, seguimos também

nós, pesquisadoras e educadoras, descendo e subindo escadas simbólicas, tentando aprender com cuidado os caminhos que elas nos mostram.

O desfecho, portanto, não encerra, apenas devolve à cena o caráter inacabado da educação. Fica a pergunta: com quem e para quem caminhamos na tessitura desses cotidianos?

#### 4. ENCERRAMENTOS ABERTOS: A BNCC EM-CRUZILHADA

Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração.  
Elas ficam quietinhas num canto.  
Parecem um pouco com areia no fundo do rio:  
Estão lá bem tranquilas quando alguém as revolve.  
Aí elas se mostram.  
(Daniel Munduruku, 2007, p. 17)

Início estas considerações finais esclarecendo que não pretendo retomar em síntese o percurso desenvolvido nesta tese, mas sim de acrescentar questões que vão se somando à escrita. O gesto de encerrar não se confunde com o ato de concluir; trata-se menos de fechar caminhos do que de reconhecer que o próprio processo investigativo abriu outras trilhas, ampliou perguntas e evidenciou zonas de tensão que demandam ser revisitadas.

Olhar para a implementação da BNCC na Educação Infantil pela chave da encruzilhada, tal como proposta por Simas e Rufino (2019), tornou evidente que nada se organiza de forma linear. O encontro, nesse território movediço, só acontece no entre: entre forças heterogêneas, histórias locais, improvisos cotidianos, ausências do Estado e presenças que se dobram sobre as práticas pedagógicas, configurando modos de fazer escola que escapam às prescrições e às normatizações, como o relato que irei narrar a seguir.

A escola, especialmente em territórios onde figura como o único equipamento público disponível, como o que descrevi ao longo do texto a partir do meu próprio local de trabalho, é constantemente convocada a operar para além de sua função. É lugar de apoio, escuta, refúgio, disputa, cuidado e também de tensões que ultrapassam o campo pedagógico. No cotidiano pesquisado, essas encruzilhadas se materializam de formas inesperadas, como em um episódio ocorrido esse ano, em que uma mulher chega à escola em busca da direção para resolver um problema familiar. Ela não tem filhos matriculados, mas solicita que a escola faça a mediação de um conflito com a sua prima, que é responsável por uma criança matriculada na instituição que trabalho, afirmando que, caso isso não acontecesse ali, recorrerá ao tráfico. Diante da negativa, sente-se desamparada e indignada reage com violência verbal, acusando a escola de nada resolver. Logo após sua saída, telefono para a responsável que tem o filho matriculado na nossa unidade para relatar o ocorrido e perguntar se precisa de algum auxílio.

Este episódio não é um desvio, ele evidencia o quanto a escola, para além da BNCC e de seus objetivos de aprendizagem, ocupa um lugar de encruzilhada de demandas sociais, afetivas, comunitárias e políticas. Onde o Estado não chega ou chega de forma insuficiente, a escola se torna a instituição possível: aquela que regula conflitos, oferece escuta, estabelece limites, acolhe dores, e muitas vezes é convocada a responder por tudo aquilo que falta ao

redor. É nesse terreno atravessado por ausências estruturais e por presenças insistentes que a BNCC se encontra com a vida cotidiana, e é ali que sua normatividade tensiona, disputa e, por vezes, simplifica a complexidade dos mundos que habitam a Educação Infantil.

Minha entrada no campo de estudo da BNCC foi igualmente marcada pela complexidade que atravessa as políticas educacionais. Em 2015, ao integrar o Grupis<sup>20</sup>, o grupo se debruçava sobre as implicações da obrigatoriedade da pré-escola. Os municípios da Baixada Fluminense buscavam uma organização para cumprir a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinava a matrícula obrigatória de crianças de 4 e 5 anos até o ano de 2016. Isso implicava reestruturar redes, ampliar o acesso, qualificar profissionais e enfrentar limites históricos de infraestrutura. Paralelamente, avançava a proposição de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, prevista no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que mobilizava debates sobre a reformulação curricular em todos os entes federados.

A elaboração da BNCC (Brasil, 2017), iniciada em 2015 e homologada em dezembro de 2017, acrescentou novas camadas de exigência e interpretação às redes municipais, gerando sobreposições de agendas que tensionavam tempos, recursos e concepções de infância e currículo. Para os grupos de pesquisa voltados à educação infantil, esse período configurou-se como um momento potente de observação privilegiada: as políticas se materializavam de maneira simultânea e, muitas vezes, descoordenada, evidenciando tanto a força normativa do Estado quanto os ajustes locais para responder e negociar.

Esse movimento aparece de forma expressiva na fala da gestora da Educação Infantil do município de Nova Iguaçu, em entrevista sobre o processo de implementação das políticas advindas do Ministério da Educação. Sua metáfora – “trocar o pneu com o carro andando<sup>21</sup>” – sintetiza não apenas a sensação de urgência e a insuficiência de condições para dar cumprimento às normativas, mas também a dinâmica própria das políticas para a primeira infância no Brasil, atravessadas por ritmos distintos entre formulação, regulamentação e efetivação no cotidiano escolar. Trata-se de um diagnóstico que não aponta apenas dificuldades operacionais, mas revela a natureza improvisada, tensa e contínua das reconfigurações que marcam a Educação Infantil no país.

Partir desse reconhecimento permite compreender que a implementação da BNCC não se dá apenas no campo das práticas pedagógicas, mas no interior de um cotidiano onde forças

---

<sup>20</sup> Grupo de Pesquisa Infância até os 10 anos, que tem como coordenadora a professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Anelise Monteiro do Nascimento.

<sup>21</sup> Situação narrada no trabalho de dissertação “Uma Marca de Governo”: A Base Nacional Comum Curricular no Município de Nova Iguaçu (Costa, 2020).

diversas se entrecruzam, produzindo efeitos sobre sujeitos, relações e modos de existir na escola. É nessa encruzilhada que esta pesquisa se abriu a outras perguntas sobre seus significados em territórios plurais. Reconhecer a BNCC como parte dessa trama implica deslocar o olhar de uma concepção normativa e linear de política para compreendê-la como um dispositivo que se atualiza nos encontros, nas negociações e nos tensionamentos que constituem o cotidiano escolar. Nos territórios onde a escola é, muitas vezes, o único equipamento público estável: a política nacional dialoga com ausências históricas, práticas sedimentadas, expectativas comunitárias e condições materiais frequentemente precárias. Assim, a BNCC não chega a esses contextos como um texto neutro, mas como força que se junta a outras e que, ao mesmo tempo em que organiza, também desestabiliza e convoca práticas e relações.

Essa perspectiva tornou visível que a implementação curricular não é um processo homogêneo nem plenamente controlável, mas um movimento marcado por disputas de sentidos e por arranjos contingentes. Foi no contato com essas múltiplas camadas que esta pesquisa encontrou a força da encruzilhada como imagem e perspectiva de análise. A escola, especialmente nos territórios populares, é lugar onde projetos de Estado, demandas familiares, expectativas docentes e trajetórias infantis se cruzam continuamente, produzindo tensões, mas também inventando possibilidades. Nesse sentido, educar em territórios plurais significa operar em meio a fragilidades, potências e contradições, reconhecendo que a política não se realiza fora do cotidiano, mas na sua espessura, nos seus desvios e nas suas reinvenções.

Aqui também cabe abrir espaço para tomar a minha entrada no grupo de pesquisa e relatar uma memória que atravessa este trabalho e que, de algum modo, costura suas considerações finais. Foi ali que se fez possível uma das relações mais potentes da minha trajetória. Desde o primeiro encontro, fui mobilizada pelo afeto, um afeto raro nos espaços acadêmicos, tantas vezes capturados pela pretensão de neutralidade, distanciamento e seriedade. No gesto simples e generoso da coordenadora do grupo ao me receber, havia já um ensino: o de que outras formas de relação são possíveis, de que é legítimo, e necessário, que a pesquisa se faça também com cuidado, com presença e com sensibilidade.

A experiência que trago, portanto, não é a de um percurso atravessado apenas por conceitos, referências ou exigências institucionais. É a de ter sido afetada, no sentido mais profundo do termo, por alguém que ousa sustentar o afeto como método e como ética. Neste ano, completamos dez anos dessa parceria feita de estudo, pesquisa e escrita que se entrelaça com escuta atenta, de reflexão partilhada, de cuidado que não se anuncia apenas nos textos, mas se vive nos encontros.

Com isso, compreendi que para investigar a implementação da BNCC era preciso olhar com afeto para os modos como os sujeitos, professores e crianças, se movem dentro das exigências e dos limites que a política impõe, e como reconstróem, a partir desses encontros, outras formas de viver a escola. A encruzilhada, portanto é instrumento e metodologia para compreensão das políticas educacionais, com as suas tensões e a sua capacidade de produzir vida.

A BNCC chega aos municípios nessa encruzilhada de questões, disputas e apostas, se colocando como panaceia da educação que trará finalmente a tão almejada qualidade da educação e ainda a promessa de equidade.

Quando recebi a notícia da elaboração desse documento, eu atuava como professora e fazia especialização em docência da Educação Infantil e fui tomada por surpresa. Ainda estávamos empenhados em estudos e esforços de apropriação das DCNEI (Brasil, 2009), buscando instaurar, nas formações e no cotidiano da escola, práticas que rompessem com o modelo historicamente consolidado nas instituições de educação infantil, marcado pelas rotinas diárias de “bom dia”, “janelinha do tempo” e “chamadinha”. Era um momento em que, na cidade do Rio de Janeiro, se inauguravam os EDIs<sup>22</sup>, concebidos com uma arquitetura centrada na criança: mobiliário dimensionado, rampas e elevadores, parquinhos amplos, áreas de areia, pisos com absorção de impacto, salas generosas e muito iluminadas. Havia, naquele período, a sensação de que avançávamos na direção de um olhar mais atento e potente para a infância, fosse na formação dos profissionais, no espaço físico ou nas discussões sobre currículo.

Logo, a BNCC surgiu precisamente nessa encruzilhada, em um momento imediatamente posterior àquele em que começávamos a vislumbrar avanços importantes nas políticas para a Educação Infantil. O cenário político nacional foi abruptamente tomado por grupos radicalizados, a presidenta sofreu um golpe político-jurídico-midiático e o que parecia se consolidar como uma trajetória de fortalecimento das políticas públicas passou a retroceder. Esse contexto de instabilidade afetou diretamente as formulações da própria BNCC, que acabou sendo produzida sob forte disputa e resultou em um documento amplamente criticado por especialistas da área.

A BNCC dialoga tanto com a noção de conhecimento escolar quanto com a ideia de desenvolvimento integral da criança, mas o faz de modos diferentes e, por vezes,

---

<sup>22</sup> Espaço de Desenvolvimento Infantil unidades de educação que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico. Os principais pilares do EDI são: junção de creche e pré-escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral.

contraditórios. Embora o documento afirme que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento físico, afetivo, social, cognitivo e linguístico das crianças, reconhecendo-as como sujeitos que aprendem nas interações e nas brincadeiras, ele também introduz uma lógica de organização curricular centrada em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária. Essa estrutura aproxima a etapa de uma concepção mais escolarizante, pois estabelece metas a serem alcançadas e orienta práticas pedagógicas voltadas à verificação de determinadas aprendizagens. Isso produziu um deslocamento importante nas políticas curriculares brasileiras, ela provocou a redefinição do direito à educação, entendido historicamente como acesso, permanência, condições de escolarização, experiências culturais e sociais diversas, para o direito à aprendizagem, isto é, para o cumprimento de um conjunto de habilidades e competências previamente prescritas pela BNCC (Frangella, 2021). Assim, ainda que o discurso do desenvolvimento integral esteja presente, a BNCC acaba operando mais fortemente com a lógica da aprendizagem escolar, tensionando a concepção de experiência e subordinando-a à necessidade de demonstrar resultados específicos.

Encerrar este trabalho é reconhecer que, tal como as histórias que moram dentro da gente, também as experiências vividas nesta pesquisa permaneceram depositadas como areia no fundo de um rio. Silenciosas, quase invisíveis, mas sempre presentes, à espera do movimento certo que as fizesse ganhar forma. A BNCC, a escola, as crianças, as professoras e professores, as encruzilhadas que atravessam o cotidiano: tudo isso se acumulou como pequenos grãos que, ao serem revolvidos, revelaram sentidos antes escondidos.

Ao finalizar estas considerações, percebo que o caminho percorrido não buscou respostas fechadas, mas a possibilidade de ver aparecer aquilo que se deixa mostrar quando o rio se agita. As histórias aqui contadas – as minhas, as da escola, as dos sujeitos que a habitam – continuam vivas, movendo-se por entre águas que jamais são as mesmas. Talvez seja esse o gesto final desta tese: afirmar que a implementação da BNCC na Educação Infantil não se esgota em diagnósticos ou prescrições, mas se revela justamente nesse movimento de remexer o fundo, de permitir que narrativas adormecidas emergjam, se encontrem e produzam outros modos de existir na escola.

Assim como a areia que se levanta quando alguém toca o rio, as histórias que atravessaram esta pesquisa seguem em fluxo, abertas, fazendo-se e desfazendo-se conforme novos encontros acontecem. São elas que anunciam que, mesmo quando tentamos concluir, algo sempre permanece chamando para continuar.

Por fim, se há algo que esta tese evidencia, é que a implementação da BNCC não deve ser tomada como destino inevitável, mas como campo de interrogação. A encruzilhada nos

convida a imaginar outros modos de existir com e apesar das políticas, a reconhecer as crianças como produtoras de mundos e a assumir que o currículo, mais do que caminho linear, é território compartilhado: sempre em movimento, sempre em disputa, sempre por fazer.

## REFERÊNCIAS

SIMAS, Luiz Antonio. **A encruzilhada é lugar da disponibilidade**. Rio de Janeiro: 07 de maio de 2020. Twitter: @simas\_luiz. Disponível em: [https://twitter.com/simas\\_luiz/status/1258377715360636929](https://twitter.com/simas_luiz/status/1258377715360636929). Acesso em: 05 de maio de 2023.

## BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Márcia Angela S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Biblioteca ANPAE [Livro Eletrônico], Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Nilda. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

ANPED. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Rev. Bras. Educ.** [online]., n.07, p. 89-96, 1998.

ABRAMOWICZ, Anete.; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as Pesquisas com as Crianças e Três Obstáculos. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, v. 35, p. 461-474, abr./jun. 2014.

ABRAMOWICZ, Anete.; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns Apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Debates em Educação**: Maceió, v.. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela G. Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Revista Pro-posições**: Campinas, v. 28, set./dez. 2017.

ABRAMOWICZ, Anete. Território 3: a terceira margem. *In*: ABRAMOWICZ, Anete. (Org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. EDUFSCAR: São Carlos, p. 165-179, 2022.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto, Portugal; Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1979.

ARAUJO, Edimilson P. Currículo de Educação Infantil: perspectivas a partir da Base Nacional Curricular Comum. **Educere et Educare**, Vol. 15, 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.

AQUINO, Ligia Maria Mota Lima L.; SOUSA, Sandra Cristina F. Ousadia na Produção Curricular de uma Rede de Educação Infantil: singularidades borram campos e quadros. **Debates em Educação**: Maceió, Vol. 14, p. 149-175, 2022.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapeando a Nova Filantropia e o Estado Heterárquico: o movimento pela Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **International Journal of Educational Development**, s. v., s. n., 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/2t7eezhm>.

Acesso em: 21 abr. 2024.

BADARÓ, Emilly Souza C.; ALMEIDA, Marcelo Nocelle. O Currículo na Educação Infantil a partir da BNCC. **Revista Imagens da Educação**, Vol. 12, p. 101-120, 2022.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 13, n. 2, p. 10–17, 2006.

BARBOSA, Raquel Firmino M.; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio.; MELLO, André da Silva. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS** para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **Campos de Experiência na Escola da Infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Edições Leitura Crítica: Campinas, SP, p. 185-198, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214373/000987204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 05 de maio de 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena V.; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Z. de M. R. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**: Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

BARBOSA, I.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. Educação Infantil e Currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Debates em Educação**: Maceió, Vol. 13, p. 74-93, 2021.

BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos, movimentos e ações políticas. In: **38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** – Anped, 1 a 5 de out 2017, São Luís, MA.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. T. J. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-Estudos**. Campo Grande, v. 23, n. 49, set./dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE).** PNE 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

BRASIL. MEC/SEF/ DPEF/COEDI. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: 1996.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** BNCC, 2016-2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 02 de jul. de 2019.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 02 de jan. de 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios. **Educação & Sociedade:** Campinas, v. 31, n. 113, p. 949-972, 2010.

\_\_\_\_\_. A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa:** São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-43, 2011.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo Sem Fronteiras**, Vol. 20, 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do Discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Revista Eletrônica PUC:** Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez., 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa.; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do Cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *In:* INEP. **Em Aberto** (online), v.

1, nº 1, p. 23-44, dez/2017. Disponível em:  
<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/267>. Acesso em: 02 de jan. de 2018.

CATAIA, Marcio Antonio. Território Político: fundamento e fundação do Estado. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, p. 115-125, abr. 2011.

CHAMORRO, Leandro Kuaray Mimbi Mendes. **Nhemongarai o Batismo Mbya Guarani: os nomes e seus significados**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Formação Intercultural para Educadores Indígenas, 46 p., 2018. Disponível em:  
[https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/2018/TCC\\_Leandro-versao\\_final.pdf](https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/2018/TCC_Leandro-versao_final.pdf). Acesso em: 14 de jul. de 2025.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil no Contexto das Reformas**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 26 de dez. de 2019.

CERTEAU, Michel: A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Rejane Peres Neto. **“Uma Marca de Governo”: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu**. Jul. 2020. 179 f. Dissertação Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC): UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (mimeo).

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise M.; NEVES, Luana Ramos. Base Nacional Comum Curricular: implementação da proposta curricular para a Educação Infantil no Município de Nova Iguaçu. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 4, p.35-49 out/dez 2019. Acesso em: 14 de jan. de 2020.

COSTA, Rejane Peres Neto; QUEIROZ, Isabele Lacerda; NASCIMENTO, Anelise M. Por um Currículo da Inteiraza: desafios da implementação de uma política curricular para a Educação Infantil. **Revista Aleph**: Niterói, nº 38, p. 82-101, fev. 2022.

DOURADO, Maira Pietro Bento. Na América Decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249-266, nov. 2019/fev. 2020.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz R. Tempo – uma categoria, várias abordagens. **Veritas**: Porto Alegre, v. 41, nº 162, p. 315-321, junho 1996. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/35831/18826>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

ERNAUX, Annie. **O Lugar**. Editora Fósforo: São Paulo, 2021.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Org.). **Campos de Experiências na Escola da Infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Edições Leitura Crítica: Campinas, SP, 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 17-38, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, Currículo e Campos de Experiências: notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e Educação**; Vol. 25, p. 52-72, 2020.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2009.

FRANCINI, Eduardo Fernando; MORENO-PIZANI, Maria A. Os Impactos da Base Nacional Comum Curricular na Construção do Currículo Piracicabano. **Revista e-Curriculum**: São Paulo, Vol. 18, p. 1645-1667, 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia P. “Muitos como um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores em Tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Revista da ANFOPE Formação em Movimento**, v.2, n.4, p. 380-394, jul./dez. 2020.

\_\_\_\_\_. O que se Disputa na/com a Base Nacional Comum Curricular? **Revista Espaço do Currículo**: João Pessoa, v. 14, n.1, p. 1-16, Jan/Abr 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57084>. Acesso em 01 de jun. 2025.

\_\_\_\_\_. Livro Didático e Currículo: do objeto fetiche à articulação discursiva. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 29, 2024. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782024000100242&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782024000100242&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 31 ago. de 2025.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; OLIVEIRA, Meyre-Ester B. Políticas Curriculares e Formação de Professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? In: FRANGELLA, Rita de Cássia P.; OLIVEIRA, Meyre-Ester B. (Orgs). **Currículo e Formação de Professores**. Curitiba, p. 21-42, 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; CAMÕES, Maria Clara de Lima. S.; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções Curriculares E Educação Infantil - Apostas ou Garantias? **Eccos Rev. Cient.**: São Paulo, n. 59, out. 2021. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-92782021000400108&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782021000400108&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 13 de jul. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 5. ed., 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva 30 Anos Depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Niterói-RJ, ano 13, nº 20, 2015.

Disponível em:

[https://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Frigotto,%20Gaud%C3%Aancia%20Produtividade%20da%20Escola%20Improdutiva%2030%20anos%20depois\\_Trab%20Nec\\_2015.pdf](https://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Frigotto,%20Gaud%C3%Aancia%20Produtividade%20da%20Escola%20Improdutiva%2030%20anos%20depois_Trab%20Nec_2015.pdf). Acesso em: 23 de set. de 2025.

GIGANTE, Camila Costa; RODRIGUES, Phelipe Flores. Base Comum Nacional: a busca pela universalização na BNCC. In: **Reunião Nacional da ANPED**. 2019. Niterói, 2019.

Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4998TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4998TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em:

10 de jul. de 2023.

GUIMARÃES, Samule Pinheiro. Nação, Nacionalismo, Estado. Dossiê Nação/Nacionalismo. **Estudos Avançados** (USP): São Paulo, SP, abril 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos Estudos Culturais. **Debates em Educação**: Maceió, Vol. 13, p. 15-32, 2021.

HIDDLESTON, Jane. **Pós-Colonialismo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

ITÁLIA. Ministério da Instrução Pública. As Novas Orientações para uma Nova Escola da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Grandes Políticas para os Pequenos. Cadernos Cedes**: Campinas, n. 37, p. 68-100, 1995.

KAXINAWÁ, Norberto Sales Tene. Eu Pensava que a Terra Remendava com o Céu. In: FREIRE, J. Ribamar Bessa. (Org.). **Te mandei um passarinho...** prosas e versos de índios no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, p. 36-37, 2007.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro 1997.

\_\_\_\_\_. Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Pró-Posições**, v. 13, nº 2, maio/ago 2002.

\_\_\_\_\_. As Crianças De 0 A 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**: Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, p. 19-21, 2006.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para Diretrizes Curriculares para Educação Básica**: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para Educação Infantil. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. Companhia das Letras: São Paulo-SP, 2022.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Mediação: Porto Alegre, 1998.

LARANJEIRA, Cintia. A Base Nacional Comum Curricular: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Infantil. **Revista Aleph**: Niterói, n. 29, dez. 2017.

LIMA, Vanessa Maria Alves. Encruzilhada: novas rotas contra a colonialidade. **Revista ComSertões**, Juazeiro-BA, v. 1, nº 15, 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **Educação Temática Digital**: Campinas, v. 9, n. esp., p. 201-212, out. 2008.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, 723, nº 39, 2013.

\_\_\_\_\_. Por um Currículo sem Fundamentos. **Revista Linhas Críticas**: Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago 2015.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 1-19, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofias Africanas desde/com Vozes Femininas: encruzilhadas (ou confluências) ancestrais e encantadas. In: Machado, Adilbênia Freire; ROCHA, Aline Matos; OLIVEIRA, Lorena Silva; MECHIÇO, Rosa Alfredo (Org.). **Filosofias Africanas Tecidas por Vozes de Mulheres**. Edições & Publicações: São Paulo, p. 28-48, 2025.

MARTINS, Leda M. Performances da Oralitura: corpo, lugar da memória. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**: Santa Maria-RS, nº 26, p. 63–81, jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó Editora, 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Currículo**: São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez 2014.

\_\_\_\_\_. Currículo no Portão da Escola. In.: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. (orgs). Currículo, sexualidade e ação docente. Petrópolis: **DP Et Alli**, p. 17-44, 2017.

\_\_\_\_\_. Políticas Curriculares Globais e Locais. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Pesquisa em Políticas Educacionais**: debates contemporâneos. Cortez: São Paulo, 2024.

MORAIS, Artur Gomes de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na Educação Infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização**: Vitória, v. 1, n. 2, jul./dez. 2015.

MOTTA, Flávia Miller N.; FRANGELLA, Rita de Cássia P. Descolonizando a Pesquisa com a Criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Revista da Faeeba, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, nº 40, p. 187-197, jul./dez. 2013.

MUNDURUKU, Daniel. Histórias moram dentro da gente. *In*: FREIRE, José Ribamar Bessa. (Org.). **Te mandei um passarinho...** prosas e versos de índios no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 17.

NASCIMENTO, Anelise M. **Infância e Experiência**: ser criança no cotidiano das instituições educacionais. 2013. Tese (doutorado) – Departamento de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), Rio de Janeiro, 2013.

NASCIMENTO, Anelise M.; BARBOSA, Silvia Néli F.; MATTOS, Maria Nazareth Salutto. Infância, experiência e etnografia na Educação Infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018.

\_\_\_\_\_. Gostaram da História? Muito bem!: ser criança e ser aluno na educação infantil. *In*: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silvia Néli F. **Ética, Pesquisa e Prática com Crianças na Educação Infantil**. Papirus Editora: Campinas, 2019.

NOFFS, Neide de Aquino. Os referenciais curriculares nacionais para educação infantil: implicações do modelo espanhol à prática brasileira. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2011, vol.11, n.32, pp.69-82.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil entre desafios e possibilidade dos campos de experiência educativa. **Revista EccoS**: São Paulo, n. 41, set./dez. 2016.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 137–162, jul./dez. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

RUFINO, Luiz. **Ponta Cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro:

Mórula, 1 ed., 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SALLES, Leila Maria F. Infância e Adolescência na Sociedade Contemporânea: alguns apontamentos. **Estudo de Psicologia**, Campinas, nº 22, p. 33-41, Jan. Mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/p6nq9YHw7XT7P7y6Mq4hw3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de ago. de 2023.

SANTIAGO, Flávio; ANACLETO DE SOUZA, Maria Lúcia; FARIA, Ana Lucia Goulart. Pedagogia da Infância no Brasil e na Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. **EccoS – Revista Científica**, n. 51, dez. 2019.

SANTOS, Jussara. **Democratização do Colo**: educação antirracista para bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papirus, 2024.

SANTOS, Solange Estanislau; MACEDO, Elina Elias. Direito da Criança Pequeninha a Creche: disputas e retrocessos na educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**: Presidente Prudente, SP, v. 28, n. 3, 2018.

\_\_\_\_\_. BNCC para a Educação Infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**: Maceió, v. 13, n. 33, p. 1–14, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**: Campinas, n. 91, Maio/Ago. 2005.

SILVA, Dryelle Patrícia Silva; GUEDES, Neide Cavalcante; SILVA LIMA, Francisca das Chagas. O Percurso das Interações e das Brincadeiras nos Documentos Curriculares da Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, Vol. 20, 2023.

SILVA, Francisco Canindé. Na base, como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC. **Textura - Rev. Educ. Letras**, v.22, n.50, p. 99-117, 2020.

SILVA, Elisa Paes; ANGELO, Elis Regina B. **As festas populares de Nova Iguaçu e suas representações culturais**. XXVII Simpósio Nacional de História, Natal: RN, 22-26 jun. de 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371302104\\_ARQUIVO\\_Asfestaspopular esdeNovaIguae suasrepresentacoes culturais.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371302104_ARQUIVO_Asfestaspopular esdeNovaIguae suasrepresentacoes culturais.pdf). Acesso em: 01 de março de 2020.

SILVA, Marcelo Oliveira. Currículo na Educação Infantil: Aproximações da pedagogia da infância. **Revista Pindorama**, v. 12, n. 1, p. 21, 2021.

SILVA, Vanderlete Pereira; LIMA, Mariana Semião; SILLER, Rosalí Rauta. Mulheres Manauaras, Pomeranas, de Comunidade de Terreiro e a Diversidade Linguística: algumas reflexões para pensar o currículo da Educação Infantil. **Debates em Educação**: Maceió, Vol.

13, p. 58-73, 2021.

SCHAFFER, Margareth. “Entre-lugares” da Cultura: diversidade ou diferença? **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRS, n. 24, p. 161-167, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/231067/000269578.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 de maio de 2023.

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas**: uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

\_\_\_\_\_. **O Corpo Encantado das Ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no Mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOUZA, Maria Lucia Anacleto de. Quais as Crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**: Maceió, Vol. 8, no 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

TAVARES, Luis Filipe. F. A.; MOGRABI, Daniel C.; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Análise de itens da versão brasileira do ages and stages questionnaires para creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 314-325, 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000300005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 30 jul. 2025.

TIRIBA, Léa; FLORES, Maria Luiza R. A Educação Infantil no Contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**: Maceió, Vol. 8, no 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <http://200.17.114.107/index.php/debateseducacao/article/view/2422/2140>. Acesso em: 02 de maio de 2018.