

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA LEITURA A CONTRAPELO DOS AVANÇOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cintia Larangeira<sup>1</sup>

### Resumo:

O artigo apresenta uma reflexão sobre as atuais políticas públicas nacionais para a educação destacando, principalmente, os possíveis impactos na Educação Infantil e sobre os sujeitos da primeira etapa da Educação Básica. Ao dialogar com autores como Benjamin e Arendt, busca-se uma reflexão mais filosófica sobre as possibilidades e responsabilidades nas interações criança-criança, criança-adulto, como (des)caminhos que favoreçam as conquistas e os avanços teóricos e metodológicos construídos a partir de uma longa trajetória de lutas na educação da(s) infância(s).

**Palavras-chave:** BNCC. Políticas Públicas. Educação Infantil.

## THE “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”: READING AGAINST PELAGE ABOUT THEORITICAL AND METHODOLOGICAL ADVANCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### Abstract:

This article makes a reflection about currents national public policies for education highlighting, mainly, possible impacts on Early Childhood Education and their subjects on this first stage of Basic Education. Bring authors such as Benjamin and Arendt intents to more philosophical discussion about possibilities and responsibilities in relationship between children and adults. It could be other way that promote achievements and theoretical and methodological advances wich have been built from a long history of struggles on childhood education.

**Key words:** BNCC. Public Policies. Early Childhood Education.

*Enquanto o brinquedo, ao longo da história cultural, representa a proposta pedagógica do educador, o brincar expressa a resposta da criança. Na imprevisibilidade de suas reações, esta preserva sua autonomia.*

Willi Bolle

1 Bolsista de Iniciação Científica CNPq/UERJ e Estudante do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. E-mail: cilarangeira@gmail.com

Refletir, na contemporaneidade brasileira, sobre a relação criança e escola na Educação Infantil tornou-se emergente ao considerarmos a urgência com a qual as políticas públicas vêm se delineando em torno do direito e acesso à Educação Básica no país. Quais sujeitos tais políticas buscam formar nas escolas? Que modelo de sociedade se pretende configurar sob a égide da reformulação curricular da Educação Básica?

A epígrafe que abre este texto é uma reflexão do autor sobre os escritos de Walter Benjamin considerando a relação dialética entre o brincar e o brinquedo traduzidos para relacionamento entre crianças e adultos. Essa reflexão nos auxilia na construção de uma alegoria relacionando o brinquedo-brincar-criança com Base-práticas-professor/a, ponderando sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) chega ao contexto da Educação Infantil, uma etapa recém-chegada na Educação Básica. Contudo, mesmo que a garantia do direito à Educação Infantil seja fruto de duras lutas travadas nas últimas décadas do século XX, não podemos negar que ela já possui um caminho significativo no campo teórico e metodológico, tanto nacionalmente como internacionalmente. Embora o atraso das políticas públicas nacionais esteja presente nas tensões da constituição dessa etapa, também não podemos negar que tais políticas retiram a Educação Infantil da obscuridade, entre avanços e retrocessos, evidenciando sua importância na educação das crianças pequenas.

A BNCC (idem), desde sua elaboração inicial, vem se apresentando para além de uma proposta, uma norma. Nesse sentido, desconsiderando as orientações ampliadas das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2010), ela faz um recorte que define as práticas docentes, ameaçando a autonomia do/a profissional da educação, a característica do/a professor/a como intelectual orgânico/a, bem como os tempos de experiência infantil.

Cabe aqui nesta reflexão, ainda segundo a epígrafe, a proposta da construção da alegoria, levando em conta a Base como um brinquedo, o/a professor/a da(s) infância(s) como a criança e a execução das determinações do documento como o brincar. Isto é, mesmo quando à criança é imposto pelo adulto o brinquedo, a

ressignificação da criança ao brincar é transgressora, transcriadora, inventiva, criadora de “mundos no mundo” (TAVARES, 2003). Assim, queremos crer que mesmo ao entrar em contato com o novo “brinquedo”, entregue pelo governo, a capacidade de “brincar” das “crianças” que compõem o corpo da Educação Infantil seja determinante para o rompimento e a modificação das normas, ressignificando-se em movimento de resistência para transformação, implícito na singularidade dessa etapa da Educação Básica.

Ao propor uma análise *a contrapelo*<sup>2</sup> (BENJAMIN, 1987, p.225) do efeito das políticas públicas brasileiras na Educação Infantil nesse artigo, buscamos reafirmar a condição de sujeito da criança pequena que tem seus direitos declarados, de importância inegável, sistematicamente violados na educação contemporânea, na qual o atrelamento às políticas públicas, os tornam muito suscetíveis e mais visíveis à regulação. Nesse sentido, buscamos reafirmar também a lógica transgressora da infância como resistência à lógica “adultocêntrica” na qual *o infant* é aquele que não tem fala, que vem sendo falado pelos diversos discursos e saberes, sejam eles médicos, psicológicos, políticos, midiáticos. No entanto, sabemos que nas relações micropolíticas, no cotidiano, multiplicam-se as vozes infantis pela reivindicação de sua visibilidade no cenário sociocultural, reclamando também o seu reconhecimento como ator social (Faria & Finco, 2011). Em especial, no que diz respeito à relação entre as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a atual proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para essa etapa da Educação Básica, que desde abril de 2017 tramita no Conselho Nacional de Educação (CNE) a espera de sua publicação.

Ao dialogar com a pensadora Hannah Arendt sobre as questões relacionadas à escola da infância podemos tentar esclarecer a responsabilidade social que deve ser assumida com os pequenos e sua inserção no *mundo*<sup>3</sup>. Afinado com a perspectiva da referida autora, neste estudo considera-se que a Educação Infantil é um dos espaços

---

2 Uma análise *a contrapelo*, na minha leitura de Walter Benjamin, se constituiria de uma análise desautorizada, feita da margem, sem pretensão de ser canônica ou definidora de regulações ou prescrições.

3 O *mundo* para Arendt era o espaço de domínio público, onde se poderia praticar a *polis* grega.

de acolhimento dos *recém-chegados*<sup>4</sup> (ARENDR, 2014, p.224) na exploração de diferentes linguagens, interações, respeito às diferenças, no conhecimento de si, do outro e do mundo, capaz de contribuir social e culturalmente com a constituição da criança. Ao problematizar questões como um currículo propedêutico à escolarização, em diálogo com a BNCC (idem) e as DCNEI (idem), em busca de entender através de pesquisa bibliográfica quais concepções de escolas se encontram impressas nesses documentos para acolher os *recém-chegados* (ARENDR, 2014, p.224) no *mundo* com o exercício de lhes apresentar o mundo, a cultura.

Assim, faz-se necessário traçar um panorama político e social em que a Base Nacional Comum Curricular (2017) vai se tornando emergente em detrimento das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (2010); apontar algumas análises feitas sobre a construção da Base e suas principais críticas; e discutir a necessidade de não incorrer em um movimento que reduz ainda mais os tempos e espaços da(s) infância(s), na contrariedade das conquistas da Educação Infantil, apresentadas pelo campo da sociologia da infância, no que diz respeito às políticas públicas, em especial, da BNCC (idem).

### **Contextualizando o cenário e disputa**

No Brasil contemporâneo estamos sendo perpassados por um período de profunda crise política, econômica e social, as quais põe-se em risco o estado democrático de direito. Em meio a esse contexto inclui-se o desenvolvimento de uma política educacional baseada na centralização e uniformização do currículo, exames em larga escala e responsabilização da escola (professores/as e gestores/as) através de avaliações externas. Tal política vem acontecendo desde a elaboração do Plano

---

4 Para a autora os *recém-chegados* eram os imigrantes, aqueles que chegavam a um mundo que o precedia, e no caso da escola, as crianças – relação que ela faz em seu ensaio “A crise na Educação” (2014).

Nacional de Educação (PNE) em 2014, que tem em sua meta 7<sup>5</sup> a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular.

A construção da Base desde 2015, em sua primeira versão disponível para consulta no site do MEC, vem recebendo críticas desde o seu processo de elaboração até suas metodologias. Quanto à sua elaboração é anunciado que a Base foi construída de forma democrática, ao passo que não houve vasta participação de todos os setores da educação, principalmente os professores e gestores que estão na escola. Houve sim, um grupo seletivo que compactua com concepções hegemônicas sobre educação, conhecimento, aprendizagem, currículo e avaliação dissonantes com uma escola pública democrática e de qualidade.

Em abril/2017 foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a terceira versão da base, que ainda será submetida à aprovação do órgão para publicação. Nessa terceira versão alguns apontamentos devem ser feitos com relação à segunda versão da BNCC, que foi colocada em consulta pública em setembro de 2016. Entre eles são: a exclusão do Ensino Médio da Base, que evidencia a fragmentação do sentido de interação da Educação Básica; a retirada das questões de gênero e sexualidade, demonstrando a contrariedade ao respeito à diversidade e a pluralidade das orientações sexuais; a redução do ciclo de alfabetização de três para dois anos no Ensino Fundamental, desconsiderando a meta 5<sup>6</sup> do PNE (2015) ; e o desenho do texto estar desenvolvido em torno de competências, que podem incorrer no pragmatismo, depositando a ênfase no indivíduo e não na coletividade.

A Educação Infantil, foco de análises mais substanciais desse artigo, é uma das etapas da Educação Básica, que em suas primeiras tentativas de organização de creches, orfanatos e asilos tinham um caráter assistencialista, voltado para as classes populares, espaço para a guarda de crianças enquanto as mães trabalhavam; diferentemente do caráter educativo com que os “jardins da infância” eram organizados para as crianças de classes mais abastadas. Em seu percurso histórico e

---

5 “(...) encontram-se estratégias que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos (...)”. (PNE, 2015, p.115)

6 “A Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta o objetivo de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”. (PNE, 2015, p. 86)

conquistas asseguradas, principalmente pelo movimento de mulheres, a Constituição Brasileira de 1988 passa a considerar a creche/pré-escola como direito da família e dever do Estado. Em 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece a criança como sujeito de direitos, afirmando a proteção, provisão e participação da mesma no seu processo de desenvolvimento. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.9394/96, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e direito da criança. Assim, através de várias mudanças no percurso, em 2009 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova o documento de Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2010). Este documento passou a ser norteador para elaboração e avaliação de propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil no Brasil.

A terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (2017) em seu capítulo sobre Educação Infantil declara, fundamentando-se nas DCNEI (2010), respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos do referido documento, além dos eixos pelos quais o trabalho pedagógico deve ser abordado, o brincar e a interação, explorando diversas linguagens constituintes da(s) infância(s), com a relação entre o cuidar e o educar indissociáveis. Nesse sentido, a Base procura demonstrar a sua preocupação com o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, à concepção de criança trazida pela BNCC (idem), cabe assinalar aqui uma diferenciação, que pode ser uma postura implícita que marca um retrocesso em conquistas feitas nos campos da sociologia da infância e das políticas públicas. A criança então é concebida

**como ser** que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (BRASIL, 2017, p. 34. *Grifos meus*)

Enquanto nas DCNEI (idem) a criança já havia sido reconhecida como “**sujeito histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2010, p.12. *Grifos meus*)

Nesse sentido, o pensamento de Hannah Arendt se articula com a discussão em busca de pensar como esses *recém-chegados* (ARENDR, 2014, p.224) serão acolhidos nos ambientes de Educação Infantil? Em tempos de grande instabilidade e enorme discussão e debates em torno da educação brasileira, é possível pensar uma base nacional comum que contemple as especificidades da Educação Infantil de todo o território? Como pensar um currículo em campos de experiência para essa etapa da Educação Básica?

No que diz respeito a ser sujeito de direitos, estão garantidos às crianças a proteção, provisão e participação desde a Convenção sobre os direitos das Crianças (1990), assim, para Arendt (2014) os *recém-chegados* são aqueles que chegam a um mundo (velho) que o precede, e cabe aos adultos (pais, responsáveis, professores/as) introduzi-los nele – o mundo velho que a precede. “Na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é” (ARENDR, 2014, p.239). De que maneira os saberes infantis poderão ser incorporados na educação da infância? Essa é outra dura crítica à BNCC (2017), em consequência da uniformização e centralização do currículo, ficará a encargo do/a professor/a a responsabilidade de fracasso ou sucesso da aprendizagem. Mas como esses bebês e crianças pequenas serão avaliados? Uma vez que se estabelecem conteúdos a serem trabalhados, no caso da base apresentados como *direitos de aprendizagem*, em detrimento ao direito à educação, pode-se assumir uma visão tradicional do conhecimento como objeto.

Em discordância do deslocamento da responsabilidade da qualidade da educação pelo Estado, para o interior da escola (gestão e professores/as), em Arendt pode-se refletir que

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros a cerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assumiu por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 2014, p.239)

Ainda sobre responsabilidade, a autora coloca que “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDDT, 2014, p.246), de forma que a novidade que cada criança traz consigo seja possibilidade de renovação do mundo.

Muitas são as ênfases de defensores da BNCC (2017), argumentando que o documento não é um currículo, mas sim um indicativo de conhecimentos e competências para a formulação de currículos em redes e escolas Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. Tais currículos, no entanto, deverão “definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica” (BRASIL, 2017, p.11) e apresentar no final da etapa (Educação Infantil) uma *síntese das aprendizagens para a transição para o Ensino Fundamental*, em relação aos direitos de aprendizagens, como disposto no quadro ao final do texto do caderno de Educação Infantil nas páginas 50 e 51 do documento. Disso decorre que, mesmo anunciando que a Educação Infantil não deve ter caráter promocional para o Ensino Fundamental, espera-se competências dessas crianças para condições **favoráveis** na transição. Ora, não tem um aspecto classificatório entre favorável e não-favorável?

Exemplo disso é que na reformulação da segunda para a terceira versão da base no campo de experiências antes denominado *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, há agora o denominado *Oralidade e Escrita*, que tende à preparação para aprendizagem da escrita e da leitura, compreendidos como competências fundamentais para o acesso ao Ensino Fundamental, como apontado abaixo.

Em um posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - uma parceria firmada entre MEC/SEB/COEDI, UFMG, UFRJ e UNIRIO - em relação à terceira versão da BNCC, as coordenadoras<sup>7</sup> colocam questões importantes como: redução conceitual com a redução do nome do campo de experiências; desenvolvimento da oralidade como um dos principais objetivos da prática de leitura de textos; destaque da “introdução da criança no universo da escrita”, quando entende-se que as crianças

---

7 Maria Fernanda Nunes - UNIRIO; Mônica Correia Baptista - UFMG; Patrícia Corsino - UFRJ; Vanessa Ferraz Almeida Neves - UFMG; Angela Maria Rabelo Barreto - FMEI, Rita de Cássia de Freitas Coelho - MIEIB.

já estão imersas nesse universo letrado desde seu nascimento; a afirmação de que “a literatura introduz a criança na escrita”, incorrendo no risco do equívoco que o texto literário só serve ao propósito pedagógico; entre outros, mas com destaque especial para a questão da

supressão do texto que expressava a concepção de linguagem escrita na Educação Infantil desconsidera, negligencia, torna invisível uma tensão que precisa ser explicitada e debatida, por ser determinante para a discussão sobre a identidade da Educação Infantil que se pretende assegurar. Uma identidade que reforça as especificidades da primeira infância e que, em nome delas, exige a construção de um projeto educativo próprio, não submetido às etapas subsequentes. Um projeto que respeita a criança, seus processos de desenvolvimento e seu direito de viver plenamente a infância e, ao fazê-lo, contribui para uma trajetória educativa sem rupturas e descontinuidades. (NUNES, BAPTISTA, *et al.*, 2017)

Esses apontamentos revelam intenções pragmáticas e prescritivas implícitas na Base (2017). Então, seja um caso de semântica ou mesmo perda de qualidade na redução do texto, como indicado pelas autoras, o fato é que um documento normativo não pode ficar sujeito às interpretações que prejudiquem a educação dos pequenos.

Segundo a BNCC (2017), para que a organização do currículo de Educação Infantil aconteça de forma singular, bem como é essa fase da educação, ele deve ser organizado em campos de experiências, que

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 de patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p.36)

Denominados *o eu e o outro; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Mesmo em suas especificidades, como demonstrado acima, os campos de experiência concentram uma visão de resultados, baseados, ainda, em expressão de conteúdos inseridos em áreas de conhecimento como Linguagens, Artes. Apontar diretamente os objetivos do que se espera da criança, no cruzamento com os direitos de aprendizagem vem a fortalecer uma visão meritocrática, na qual a igualdade educacional (isto é, igualdade de oportunidades) não irá reduzir a desigualdade social,

haja vista que a forma de avaliar a qualidade da educação continua abrindo precedentes para testes em larga escala, que centralizam e uniformizam o currículo, deixando no planejamento pouco, ou nenhum, espaço para a diversidade regional, cultural (proposta em 40%) nas práticas pedagógicas, que também serão avaliadas. Ora, nesse sentido é quase imperativo priorizar o currículo comum, nesse caso, o currículo instrumental.

Nessa perspectiva, creio ser fundamental arguir: que sujeitos queremos formar e para qual sociedade? Esta pergunta implica exatamente no cerne do campo do currículo. A elaboração de um currículo é definida em um campo de disputa que considera eleição de saberes que expressam tipos de sujeito, tempo, espaço, sociedade e cultura determinados. Assim, pensar nas concepções que fundamentam epistemológica-histórica-socialmente o que é definido em um currículo é pensar um sujeito, uma sociedade e os saberes válidos para serem observados de forma crítica, isto é, entender que são escolhas pensadas com objetivos determinados que não atendem a totalidade – com vistas a homogeneização – já que tem saberes que são excluídos. Assim, ter uma Base que não exprime sua visão epistemológica, demanda atenção no entendimento de que o conhecimento é provisório e socialmente relativo.

A construção da BNCC (2017), desde seu princípio, ignorou uma prática democrática em sua procedência, quando deliberadamente escolheram os “especialistas” para elaboração da primeira versão da base, por exemplo. Dessa forma, é afirmativo que há debates no meio acadêmico - no qual universidades como UERJ, UFF, associações como ANPUH, ANPEd, ANFOPE, junto a estudantes e profissionais da educação - que não deixam de expressar um certo estranhamento em se aceitar o documento que, se aprovado, poderá refletir mudanças radicais nos encaminhamentos políticos, pedagógicos, epistemológicos tão significativos na educação brasileira, na relação entre educandos e educadores que implicam no currículo, que é pano de fundo que atravessa desde as políticas públicas e educacionais até as práticas educacionais, as quais expressam o desejo de um projeto de sociedade. Exemplo disso está na orientação do Guia de Implementação da BNCC feito por gestores e para gestores, distribuído em agosto de 2017 pelo Consed,

Undime e Movimento pela Base, que orienta práticas e coloca sugestões para orientação de como começar o processo de implementação da Base, quem envolver e como comunicar, sugerindo a aprovação da BNCC como certa.

Consonante com autores do campo do currículo (SILVA, 2005; ARROYO, 2007; GOODSON, 2005) e destacando a politicidade do ato educativo (FREIRE, 1996), é válido lembrar que a educação não é neutra, portanto também não existe neutralidade na organização do currículo. Torna-se necessário entender as visões de sociedade que atendem a determinada visão de conhecimento e de currículo. Compreender o currículo enquanto campo de práticas pedagógicas e processos de significação produzidos com a prática e os sujeitos educacionais, orientada a partir das identidades individuais e coletivas. Há toda uma delimitação no modo de trabalhar relacionado às lógicas sobre as quais se estruturam o conhecimento, e como este é atravessado por nossos processos formativos, impactando a promoção de sentidos no mundo social e cultural, bem como ressignificando os diferentes modos de produção do conhecimento na e para a(s) infância(s).

### **Considerações finais, ainda que muito provisórias**

Em linhas gerais, para fins de apresentar minhas considerações finais, ainda que muito provisórias, podemos assinalar que a BNCC (2017), que já vinha sofrendo críticas maciças em sua construção e formatação, sofreu algumas mudanças da versão anterior, demarcando, inclusive, a visão hegemônica de sociedade, sujeito e conhecimento para a qual ela foi construída. No entanto, tais concepções não estão explicitadas no documento, causando dúvidas, dissonâncias e interpretações das mais diversas no que deveria ser um documento esclarecedor para o campo da Educação.

De modo geral, a ideia de organizar uma Base que sistematize os conhecimentos que são elementares dentro do território nacional, seria uma tentativa de construção de pertencimento de uma identidade nacional. No entanto, seria ingenuidade pretender resolver a desigualdade social com a igualdade educacional, especialmente no Brasil no qual histórica e socialmente temos a classe de professores

e professoras tão desvalorizada, as diferenças sociais tão demarcadas e reproduzidas na/pela escola, dentro de um território tão grande e diverso culturalmente, que pudesse ser abrangida por todos.

Ao contrário, a BNCC (2017), mais do que atender a uma necessidade nacional, pode incorrer no risco de conformar um currículo pragmático, voltado para uma formação antecipada para o mercado de trabalho, como vem demonstrando a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), direcionando além das ações do professor, suas intenções, como ilustra o Projeto Escola Sem Partido (PLS 193/16), delineando uma sociedade em que, se não permanecer, poderá aumentar drasticamente as suas desigualdades sociais.

Em relação à Educação Infantil é possível perceber a abreviação da infância, antecipação da escolarização quando se destaca a importância de maior intencionalidade pedagógica no que diz respeito à oralidade e à escrita (como é explicado no documento Posicionamento do Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” em relação à terceira versão da BNCC) para a redução dos processos de desigualdade da alfabetização. Além disso, há a questão do/a professor/a, que em grande número ainda não tem formação de ensino superior, e os que tem deverão se atualizar em cursos de extensão e pós-graduação para atender essa nova configuração da Educação Infantil, ao passo que ainda nem tiveram tempo de compreender as propostas das DCNEI (2010). Em tempo, o grande risco da Base Nacional se converter em currículo, por não conseguir atender a parte diversificada que ficará por conta das instituições, ao ter nos campos de experiência uma praticidade que pode se converter em propostas homogeneizantes.

Com efeito, um currículo para a Educação Infantil, na proposição da diversidade e pluralidade cultural e pedagógica, sem a necessidade de enquadramento em campos e objetivos, será promissor espaço para o crescimento e fortalecimento da liberdade do “novo”. O pensamento de Hannah Arendt (1961) atravessa a reflexão sobre a relação da infância com a escola da infância, no sentido de esclarecer a responsabilidade social que deve ser assumida com os pequenos e sua inserção no

“mundo”. Os saberes da pequena infância afloram da diversidade e multiplicidade e por que não dizer de sua *pequenice*.

Contudo, entender a diferença da infância em suas especificidades é caminho para deslocar o olhar dos adultos para ‘outras’ possibilidades de renovação, que cada nascimento traz consigo. Nesse sentido, entendo que essa ideia dialoga com o que escreve Sarmiento, “que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2003, p.2).

Implementar políticas públicas que tenham ressonâncias na antecipação da escolarização, lógicas prescritivas para atender ao mercado, instrumentalização do conhecimento podem incorrer na limitação de potencialidades da(s) infância(s) na construção desses espaços.

Contrária à concepção escolarizante da BNCC, não entendo como evolução o amadurecimento precoce da criança, a sua adultização via antecipação dos processos de escolarização fechados e autoritários. Como o campo da sociologia da infância (FARIA e FINCO, 2011) vêm apontando, a questão de fundo e desafiadora está em conhecer, compreender e respeitar a(s) infância(s), não corromper seu imaginário; observar e desenvolver as diferentes linguagens do coletivo infantil. Nesse sentido, rumaríamos para desescolarizar<sup>8</sup> toda a educação da infância. Respeitar suas especificidades e tentar maior aproximação possível de suas lógicas libertadoras poderia ser um dos caminhos para iniciar um diálogo que as possibilite uma participação concreta em seu desenvolvimento. Se à criança cabe o início, cabe aos adultos a responsabilidade de propiciar que seu percurso seja favorável na promoção de sentidos, em busca da garantia de seu pertencimento.

---

8 A desescolarização aqui colocada é no sentido de não imprimir na Educação Infantil a forma escolar, fruto do paradigma arborescente, com o qual a construção do conhecimento pode ser entendida de forma mecânica, hierárquica, fragmentada, homogênea, disciplinar; e sim na busca de uma construção de conhecimento baseada no paradigma rizomático, no qual a construção se dá de forma mais heterogênea, transversalizada, conectiva, gerando múltiplas possibilidades de aproximações, na qual a criança possa ser compreendida como sujeito integral.

Ainda, é preciso crer nos movimentos de resistência do cotidiano do espaço da Educação Infantil, inspirado/as nas transgressões e transcrições das crianças. Apostando na vivacidade formativa, precisamos refletir sobre as práticas que possibilitem outros fazeres, que não se deixem domesticar. Apostar na inventividade que não acata a adequação, ressignificando o “brincar” da docência na preservação de sua autonomia do ser/fazer professor/a, em busca de um fazer docente *a contrapelo* das indicações prescritivas e instrumentais, que vem se delineando nos atuais documentos da educação.

Por esse lado, admitir a lógica da infância na Educação Infantil pode ser instrumento para invenção, fantasia, questionamentos, construção de sentidos, (multi)possibilidades, pertencimento, com as quais os “recém-chegados” seriam acolhidos com a liberdade de irromper o novo. Nesse sentido, tenho inúmeras dúvidas se a BNCC (2017) está sendo implementada no fluxo de lutas que buscam dar à escola da(s) infância(s) uma identidade própria já desenhada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2010). Ao contrário, a minha preocupação como pesquisadora da(s) infância(s) é estar politicamente e epistemicamente atenta aos possíveis retrocessos que a implementação compulsória da BNCC (2017) poderá produzir no campo da Educação Infantil brasileira contemporânea.

### Referências:

ARENDRT, H. A crise na educação. In: ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Cap. 5, p. 221-247. ISBN 978-85-273-0117-6.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas v. I). Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOLLE, W. Orelha do livro. In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 176.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: [s.n.], 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, v. 3, 2017.

FARIA, A. L. G. D.; (ORG.), D. F. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. [S.l.]: [s.n.], 1996. Disponível em: <[www.sabotagem.revolt.org](http://www.sabotagem.revolt.org)>. Acesso em: 22 jun. 2017.

GOODSON, I. F. Currículo a invenção de uma tradição. In: GOODSON, I. R. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 1, p. 16-28.

NUNES, M. F. et al. **POSIONAMENTO DO PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO À TERCEIRA VERSÃO DA BNCC**. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. [S.l.], p. 2. 2017.

SILVA, T. T. D. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAVARES, M. T. G. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

Data de envio: 14 de Setembro de 2017.  
Data de aceite: 01 de Dezembro de 2017.