

A Educação Infantil na BNCC: desafios à consolidação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento

 José Carlos Miguel¹,  Matheus Estevão Ferreira da Silva²,  Priscila Caroline Miguel³,

^{1, 2, 3} Universidade Estadual Paulista - UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus Marília. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Higino Muzzi Filho, 737. Setor Universitário. Marília - SP. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: jocarmi@terra.com.br

RESUMO. O presente estudo aborda algumas implicações teórico-práticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no âmbito da educação infantil. Partindo de uma análise sobre o estado da arte no que se refere às dificuldades de professores e alunos para a ação educativa nessa instância da educação básica, indica elementos ao debate que se voltam à explicação dos problemas elencados e para encaminhamento de um processo de constituição de sujeitos de aprendizagem na educação infantil. Trata-se de pesquisa bibliográfica e de análise documental cujos resultados mostram as dificuldades da cultura escolar básica para a superação do encaminhamento de situações didáticas ainda fortemente marcadas pela desconsideração da diversidade cultural, pela associação de modelos e pela dicotomia entre cuidar e educar. Aponta para o constructo teórico da perspectiva histórico-cultural como busca de encaminhamento para a efetivação de um amplo processo de produção de sentidos e de negociação de significados de ensino e de aprendizagem, de forma geral, e da Matemática, em particular.

Palavras-chave: educação infantil, BNCC, formação de conceitos, produção de sentidos, negociação de significados.

Early Childhood Education at BNCC: challenges to the consolidation of learning and development rights

ABSTRACT. This study addresses some theoretical and practical implications of the National Common Curricular Base (BNCC) for the development of pedagogical work in the field of early childhood education. Starting from an analysis of the state of the art with regard to the difficulties of teachers and students for educational action in this instance of basic education, it indicates elements for the debate that are aimed at explaining the problems listed and forwarding a process of constitution of learning subjects in early childhood education. This is a bibliographical research and documental analysis whose results show the difficulties of the basic school culture for overcoming the handling of didactic situations still strongly marked by the disregard of cultural diversity, by the association of models and by the dichotomy between caring and educating. It points to the theoretical construct of the cultural-historical perspective as a search for guidance for the realization of a broad process of production of meanings and negotiation of meanings of teaching and learning, in general, and Mathematics, in particular.

Keywords: early childhood education, BNCC, concept formation, production of senses, negotiation of meanings.

Educación Infantil en la BNCC: desafíos para la consolidación de los derechos de aprendizaje y desarrollo

RESUMEN. Este estudio aborda algunas implicaciones teóricas y prácticas de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) para el desarrollo del trabajo pedagógico en el campo de la educación infantil. A partir de un análisis del estado del arte en cuanto a las dificultades de docentes y estudiantes para la acción educativa en esta instancia de educación básica, se señalan elementos para el debate que se orientan a esclarecer los problemas enumerados y adelantar un proceso de constitución de materias de aprendizaje en educación infantil. Se trata de una investigación bibliográfica y análisis documental cuyos resultados muestran las dificultades de la cultura escolar básica para superar el manejo de situaciones didácticas aún fuertemente marcadas por el desconocimiento de la diversidad cultural, por la asociación de modelos y por la dicotomía entre cuidar y educar. Apunta al constructo teórico de la perspectiva histórico-cultural como búsqueda de orientaciones para la realización de un amplio proceso de producción de sentidos y negociación de sentidos de la enseñanza y el aprendizaje, en general, y de las Matemáticas, en particular.

Palabras clave: educación infantil, BNCC, formación de conceptos, producción de sentidos, negociación de significados.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) é o documento oficial que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientam a elaboração dos currículos nacionais. O documento traz os objetivos que devem embasar a Educação Básica, sendo que neste estudo o enfoque será dado à Educação Infantil.

Tal documento foi materializado em 2017, com a produção da versão final pautada nas orientações apresentadas na *Constituição Federal* de 1988 (Brasil, 1988), na *Lei de Diretrizes e Bases 9394/96* (Brasil, 1996), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* e nas últimas versões dos *Planos Nacionais de Educação* (Brasil, 2014). Para Venco e Carneiro (2018), a BNCC está pautada em um projeto neoliberal que prioriza os interesses internacionais, pois toma como princípio a padronização da educação brasileira seguindo parâmetros mundiais.

A BNCC aponta para os Campos de Experiências como temáticas de organização do currículo e dos programas de ensino para a Educação Infantil. Nessa etapa, temos visto investimentos em formação inicial de professores(as) bem como de formação em serviço cujo objetivo é sensibilizar os profissionais para fundamentarem seu trabalho nessa proposta sem perderem de vista os princípios e eixos norteadores preconizados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (CEB/MEC, 2009).

Faz-se necessário salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propostas em 1999 e revisadas em 2009, têm caráter mandatório, ou seja, todas as instituições que ofertam Educação Infantil, são obrigadas a observar o conteúdo disposto neste documento. Já, a Base Nacional Comum Curricular deve ser alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e surgiu, segundo Pereira (2020), em um momento nacional marcado pela turbulência política a resultar em cassação de mandato presidencial, sendo um documento cujo produto final sofreu influências de grupos políticos ligados à acumulação de lucro por meio de venda de cursos de formação e de livros alinhados à sua proposta. A sua elaboração envolveu financiamento e participação efetiva de várias instituições da iniciativa privada, tais como: Bradesco, Natura, Volkswagen, Fundação Lemann, etc.

Neste artigo, como o próprio título informa, nos propomos a fazer uma análise crítica de alguns eixos estruturantes da BNCC, os quais consideramos que apresentam lacunas, com vistas à ampliação do debate.

Valemo-nos de ampla pesquisa bibliográfica e de análise documental sobre os fatores intervenientes no elaboração da Base Nacional Comum Curricular e suas consequências para a organização dos currículos e programas de ensino na educação infantil.

Para tanto, o desenvolvimento do estudo foi organizado, como segue, em três eixos de análise, a saber: os campos de experiências, o silenciamento das relações de gênero e sexualidade e a aprendizagem matemática na educação infantil: contrapontos a BNCC.

Desenvolvimento

Os campos de experiências

A ideia de estruturação do currículo da Educação Infantil Brasileira em “campos de experiências” recupera a origem do termo experiência na proposta original italiana que mostra uma preocupação com uma pedagogia de processo e não de resultado, sublinhando a importância de que a instituição de educação infantil considere a experiência de infância no seu projeto, de forma a enriquecer e valorizar as vivências extraescolares, objetivando o favorecimento da construção da autonomia e da dimensão crítica (Fico, Barbosa & Faria, 2015). Vemos aqui que se “emprestou” do modelo de educação italiano o termo “campos de experiências” sem se levar em conta os objetivos da educação brasileira.

O modelo italiano de “campos de experiências” pressupõe salas organizadas não apenas para transmitir conhecimentos, mas para promover a cooperação na solução de problemas mediante a organização de pequenos grupos de interesse, a metodologia de projetos e a construção de comunidades de aprendizagem (Fico, Barbosa & Faria, 2015). Trata-se de algo ainda muito distante da realidade brasileira, o que confirma a ideia de que a BNCC ainda tem servido muito para apelo mercadológico na educação, pouco valorizando a sua contribuição para a formação de professores.

Conforme Passos e Nacarato (2018), as redes de ensino devem se organizar para a implementação dos princípios da BNCC na configuração curricular, movimento a exigir recriação por parte dos docentes:

... no entanto, parece-nos que essa reinterpretação não está sendo feita, necessariamente, pelos atores da escola, mas por grupos empresariais envolvidos na elaboração, os quais vêm realizando uma série de ações para facilitar o processo aos professores e, de certo modo, desconsiderando a autonomia deles. (Passos & Nacarato, 2018, p. 126).

Pereira (2020) chama nossa atenção para o fato de que é preciso levar em consideração também o caráter específico da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental e ao

Ensino Médio. Os dois últimos níveis de ensino no Brasil estão mais ligados à transmissão de conteúdos como principal atividade, com a presença de metas de aprendizagem a serem atingidas e provas utilizadas como parâmetros de avaliação que usualmente são elaboradas por agentes externos.

Para Vital Didonet (2010) a própria nomenclatura, *Educação Infantil*, contraposta ao *Ensino Fundamental* ou *Ensino Médio*, implica em pensar que a primeira etapa da educação básica possui um objetivo de trabalho mais amplo que meramente o de ensinar. Pereira (2020, p. 79) aponta que: “... podemos afirmar que os Campos de Experiência originam-se de uma oportunidade de diferenciar o currículo das etapas posteriores de educação básica”, o que nos leva a pensar que propor um currículo pautado em campos de experiências deveria romper com a presente ideia de compartimentalização de saberes em áreas disciplinares e metodologias de trabalho pautadas em tarefas de coordenação motora ou então os “antigos”, mas ainda presentes em algumas instituições, exercícios de prontidão para a alfabetização. São aspectos da cultura escolar que a discussão a partir da Base Nacional Comum Curricular ainda não conseguiu fazer avançar.

Destaque-se que na BNCC não há uma definição clara de currículo como tem nas Diretrizes e por isso, constata-se certo esvaziamento de argumentos para pensar o currículo da Educação Infantil e a parte que cabe a esse segmento é muito singela se comparada aos do Ensino Fundamental e Médio. Também é importante ressaltar que não fica clara a função social da Educação Infantil e nem o papel do professor, já que o documento traz os direitos de aprendizagens das crianças, mas não aborda o papel do professor que é quem medeia as relações dentro das escolas.

Tratando-se do currículo da educação brasileira, os documentos têm trazido as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, ou seja, o planejamento dos professores e professoras da Educação Infantil deve ser pautado por experiências nas quais as crianças possam interagir com outras, com pessoas mais velhas, com os espaços e os materiais disponíveis, sem se esquecer da ludicidade, da imaginação e da fantasia. Temos então na Base Nacional Comum Curricular a reafirmação da relevância das interações e da brincadeira como eixos estruturantes da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

A BNCC orienta que tais eixos asseguram “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 40) e tem como proposta pautar o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências: 1. O eu, o outro e o nós, 2.

Corpo, gestos e movimentos, 3. Traços, sons, cores e formas, 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Temos como preocupação deixar claro que a BNCC em si não é currículo, mas sim um documento que deve embasá-lo.

A divisão do documento por “campos de experiências” não poderia se constituir em áreas curriculares com uma série de conteúdos determinados previamente para serem aprendidos e tratados como “direitos de aprendizagem”. Quando a BNCC sugere objetivos de aprendizagem em cada “campo de experiência”, ela coloca a centralidade do planejamento sobre os conteúdos de aprendizagem e não mais na criança. Por isso,

... As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças. Se a concepção de experiência como aquelas vivências que nos deixam marcas e saberes nos é apresentada como a forma de organização de uma base curricular para a infância e se os bebês e as crianças pequenas têm direito à educação, ele é maior que o de aprender conteúdos. (Pereira, 2020, p. 83).

Pereira (2020, p.81) ainda assegura que: “quando comparados aos âmbitos de experiência propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular parece trazer um ganho, o da diversificação dos campos de experiência ...”. Porém, vale salientar que ao propor objetivos de desenvolvimento, a BNCC supõe que todas as crianças possuem as mesmas condições cognitivas de aprendizagem e que os fatores ambientais dos contextos sociais exercem pouca influência.

Sem contar, que não aborda a aprendizagem das crianças com deficiência, distanciando-se das diferenças individuais entre os sujeitos, entre as instituições escolares e entre as comunidades ou regiões brasileiras. É como se todas as crianças aprendessem ao mesmo tempo, da mesma forma e no mesmo lugar. O documento parece perder-se no tempo e em meio a tantas concepções e teorias de aprendizagem. Luta-se veementemente pela inclusão, mas a própria BNCC é omissa em relação a questões relevantes para se pensar a diversidade humana, como é o caso da diversidade sexual e de gênero, cuja exclusão nesse documento ganhou grande repercussão, conforme abordaremos mais adiante neste texto.

Além disso, observe-se entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a defesa de “Conviver com outras crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (Brasil, 2017, p. 36). Tal prerrogativa educacional exige uma perspectiva de formação inicial e continuada afinada com os

pressupostos de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados a exigir dos docentes e da comunidade, em geral, uma mudança efetiva de mentalidade, algo distante de se configurar no atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Consideramos que não tem como o processo de ensino-aprendizagem ser “igual” para uma escola de uma grande metrópole, uma comunidade indígena no Norte do país ou uma comunidade quilombola no interior de Minas Gerais. A escola deve contextualizar e flexibilizar seus currículos, já que não será possível uma padronização, como coloca a BNCC.

Os Campos de Experiências tratam dos diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e não se referem a áreas e nem dimensões de saberes acerca dos direitos de aprendizagem, como postulado pela Base Nacional Comum Curricular, contudo, “podemos pensar a proposta curricular para a pequena infância como experiências de vida em contextos educativos” (Finco, 2015, p. 242).

Pensar em um currículo originado pelos campos de experiências é romper com o tradicionalismo das escolas de Educação Infantil, pois tal currículo deve permitir “a construção de experiências e processos compartilhados com as crianças e as famílias” (Finco, 2015, p. 243). Sendo assim, os campos de experiências não poderiam ser abordados em áreas curriculares com conteúdos prévios para serem aprendidos e tidos como “direitos de aprendizagem”.

É importante ressaltar que na BNCC temos a ausência da base da educação infantil: a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. O documento simplesmente silencia sua existência e relevância. Outro aspecto é que na teoria, a BNCC possui o objetivo de democratizar o currículo, através de um conteúdo comum para todas as escolas. Entretanto, a reforma curricular não é a solução para todos os problemas da educação e tão pouco diminuirá as desigualdades sociais (Venco & Carneiro, 2018).

Como mencionado acerca do caráter homogeneizador da BNCC, ao mesmo tempo em que também é controversa e excludente, outro aspecto a analisar é o descaso com as questões relativas a gênero e sexualidade, discutidas na sequência.

O silenciamento das relações de gênero e sexualidade

Se desde o processo de redemocratização do país, marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), via-se um avanço na contemplação de políticas e ações educacionais voltadas à diversidade humana, com a ainda recente promulgação da

BNCC (Brasil, 2017), quase trinta anos depois, testemunha-se agora uma ruptura com esse quadro progressista brasileiro.

A literatura (Vianna, 2012; Brabo, 2015; Silva, Brabo & Morais, 2017) aponta que depois desse marco da redemocratização, diversos documentos e parâmetros legais foram promulgados, os quais procuraram em suas propostas e normatizações contemplar a diversidade humana em toda sua complexidade, na qual se incluem temas como *gênero* e *sexualidade* e os públicos que protagonizam esses temas, como mulheres e pessoas LGBTQIA+s. Esta sigla é utilizada para representar a diversidade sexual e de gênero, população referida em sua totalidade com a sigla LGBTQICAPF2K+, a qual inclui as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, *queer*, questionando, intersexo, curioso, assexuais, pansexuais e polisssexuais, aliados, *two-spirit*, *kink*, e etc.

Um considerável arcabouço legal foi se constituindo desde então (Barreiro & Martins, 2016), seja a partir de políticas estatais permanentes, seja por políticas governamentais e iniciativas de âmbito federal.

Ainda naquele cenário do final do século XX, duas políticas foram fundamentais para sedimentar esse arcabouço: a aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) (Brasil, 1996), em 1996, e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (Brasil, 1996), em 1997. No caso dos PCNs, esses foram organizados com a proposta de articular os chamados *temas transversais* (sendo eles: Ética, Meio ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo) com os conteúdos tradicionais (Matemática, Línguas, História, Geografia, Ciências, etc.). E um desses temas transversais, em que gênero e sexualidade se situam, foi chamado de *Orientação Sexual*. Ainda que os PCNs tenham suas limitações nessa empreitada, por ainda empregar uma abordagem biológica e higienista ao tratar de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade (Furlani, 2005), é inegável a contribuição que ele teve para a contemplação do tema.

Nesse ínterim, várias outras políticas foram promulgadas, das quais se podem ressaltar o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) (Brasil, 2007; 2013), promulgado em 2006 e atualizado em 2013, e as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDHs) (Brasil, 2012) no ano de 2012. No caso do PNEDH e das DNEDHs, a proposta de Educação em Direitos Humanos é organizada, como um de seus objetivos, para a superação de desigualdades sociais caracterizadas pela “... intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de *gênero*, de *orientação sexual*, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (Brasil, 2013, p. 21,

grifos nossos). Assim, além do tema homônimo de direitos humanos, a EDH volta-se para contemplação de outros temas, tais como gênero e sexualidades.

No entanto, à medida que tais políticas eram promulgadas e uma educação comprometida com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos passava a ser veiculada em dispositivos legais, uma reação a esse quadro progressista, que o levaria a uma ruptura, passou a ser cada vez mais presente (Deslandes, 2015; Brabo, 2015). Setores políticos e religiosos conservadores da sociedade organizaram-se em um movimento para retroceder, impedir ou, pelo menos, retardar as transformações em curso nas esferas do gênero e da sexualidade que se passou a perceber no tecido social a partir dessas políticas progressistas (Miskolci & Campana, 2017).

Como traz Deslandes (2015, p. 15),

... na medida em que se ampliaram os impactos desta formação na sociedade brasileira, também se ampliaram as reações a este movimento, que passaram na mera indisposição de um ou outro professor quanto ao conteúdo trabalhado a efusivas manifestações de parlamentares em plenário e mesmo à elaboração de diversos projetos de lei coibindo e até buscando punição de caráter penal contra quem, na escola, se vinculasse a tais temas.

Ainda que não haja consenso sobre quando esse movimento reacionário nas políticas públicas educacionais começa, Miskolci e Campana (2017) ressaltam que o lançamento do *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT* em 2009, no Governo Lula, foi como uma fagulha em um campo minado, contribuindo para a moralização do debate sobre cidadania no Congresso. Foi a partir dessa política governamental que foi utilizado o termo pejorativo de “kit-gay” para se referir aos cadernos do projeto Escola sem Homofobia, enquanto parte dessa política, sendo vetado das escolas quando esse movimento reacionário alcançou influência sobre o Congresso Nacional.

Também foi naquele contexto que se emergiu a narrativa intitulada “ideologia de gênero”, que passou a ser interpelada pelos grupos envolvidos nesse movimento para justificar suas ações. Segundo Furlani (2016), a narrativa “ideologia de gênero” foi criada originalmente por determinados setores da Igreja Católica e pelo movimento (inter)nacional autointitulado “Movimento Pró-Vida e Pró-Família”, sustentando-se em confusões teóricas e usos inadequados dos Estudos de Gênero. Trata-se, portanto, de uma tentativa deliberada de desinformar e assustar a sociedade civil alheia ao tema, deslegitimando e ridicularizando os estudos de gênero e os sujeitos que se beneficiam e se dedicam às questões relacionadas ao tema (Silva, Brabo & Morais, 2017).

Há uma distância temporal de vinte anos entre a BNCC de 2017 (Brasil, 2017) e os PCNs de 1997 (Brasil, 1997), assim como há uma distância de quase 30 anos desde a Constituição Federal (Brasil, 1988). De lá para cá, diversas transformações sociais nas esferas do gênero e da sexualidade cresceram e, no âmbito educacional, possibilitadas pelas políticas que foram sendo promulgadas desde então. Porém, ao mesmo tempo e como forma de reação, tentativas de impedir tais transformações também cresceram. Assim, dada a configuração das políticas públicas educacionais, até então em uma tendência progressista nas últimas décadas, poderia se esperar que um dos alvos desse movimento reacionário fosse a Educação.

A BNCC já nasce problemática e antagonista aos PCNs, pois, no caso desse último, apresentam-se como uma proposta flexível, que respeita as diferenças culturais do país e “não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas”. (Brasil, 1997, p. 13).

Uma das críticas mais contundentes à BNCC, contudo, é a de *homogeneização* do currículo escolar (Souza Junior, 2018; Back & Nogueira, 2021), por seu caráter prescritivo e excludente à diversidade.

No que compete ao gênero e sexualidade, Back e Nogueira (2021) ressaltam que a terceira e última versão da BNCC, sancionada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, em 2017, foi caracterizada pela supressão, em todos os trechos em que eram mencionados, das palavras gênero e diversidade sexual: em pronunciamento em rede nacional de TV, o ministro fez a seguinte afirmação: “... a Base está sendo entregue aos brasileiros sem ideologia de gênero” (Back & Nogueira, 2021, p. 79). Logo, essa supressão atendeu aos interesses dos grupos e setores envolvidos no movimento de retroceder as políticas, consolidando sua visão religiosa e/ou conservadora no meio social.

A abordagem do gênero e da sexualidade da escola continua a se apresentar como historicamente se apresentou: a partir do reducionismo biológico, muitas vezes recorrendo à biologia para justificar opressões de gênero, sem haver qualquer distinção de sexo e gênero ou menção ao caráter construído cultural e historicamente das relações sociais entre homens e mulheres, assim como reafirmando a *heteronormatividade*, que reitera a heterossexualidade como a única forma saudável, desejável e correta de se viver a sexualidade humana. Ou seja, retorna-se à perspectiva moral-higienista (Furlani, 2005) da Educação Sexual – ora Orientação Sexual, conforme a terminologia dos PCNs (Brasil, 1997).

Um dos aspectos tratados na BNCC e mais diretamente ligados ao tema do gênero e da sexualidade é a questão da corporalidade e a concepção de corpo e movimento, presentes principalmente na etapa da Educação Infantil, no que tange ao desenvolvimento corporal das crianças pequenas. Da mesma forma, na etapa do Ensino Fundamental, a questão do corpo aparece com mais frequência na disciplina de Educação Física.

Ainda assim, embora seja indicada a centralidade do corpo no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças na Educação Infantil (Back & Nogueira, 2021), não se faz referência ao desenvolvimento psicosssexual ou nem mesmo à Educação Sexual nomeadamente. O que se faz é uma referência à questão do cuidado com o corpo, da saúde e bem-estar, refletindo o modelo moral-higienista (Furlani, 2005) que passa a ocupar, mais uma vez, o lugar das discussões críticas sobre gênero e sexualidade.

Apesar de toda essa campanha de censura que o documento foi submetido, Back e Nogueira (2021) ressaltam que há brechas na BNCC para abordar e problematizar as questões de gênero e sexualidade, como observado no seguinte trecho do texto do documento:

... cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora ... bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. (Brasil, 2017, p. 19-20).

A partir disso, pode-se questionar, então, se gênero e sexualidade não são temas contemporâneos e, por conseguinte, se estão contemplados indiretamente nesse trecho do documento. Para os autores, “sabendo-se que existem, independentemente de se falar sobre elas, são questões que afetam vidas humanas em escala local, regional e global, e dessa maneira, deveriam fazer parte dos currículos escolares” (p. 82). Vale ressaltar que um movimento semelhante aconteceu em documentos e políticas anteriores à BNCC, especificamente na elaboração do segundo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), quando o referido movimento reacionário se formava, em que os mesmos termos gênero e sexualidade foram excluídos do texto oficial e foram substituídos por uma versão genérica sobre desigualdades sociais (Silva, Brabo & Morais, 2017).

Dessa forma, embora a BNCC reconheça a amplitude das mudanças que ocorrem no corpo das crianças durante a transição para a adolescência, faça menção a problemas contemporâneos que necessitam de atenção e discussão por parte da escola, ela se silencia sobre gênero e sexualidade. Isso o torna um documento contraditório (Souza Junior, 2018;

Back & Nogueira, 2021), que se coloca como respeitador das diferenças, mas é seletivo sobre quais diferenças está se referindo e quais desigualdades sociais e opressões é dever da Educação ajudar a combater.

Como reiteram Silva, Brabo e Morais (2017), as demandas sociais democráticas são “selecionadas”, de modo que os grupos envolvidos com a supressão do documento ponderam seus próprios interesses sobre tais demandas, indiferentes à opressão que as pessoas que seriam beneficiadas pelas políticas progressistas, como mulheres e LGBTQIA+s, então autores dessas demandas por defesa de direitos e de respeito às diferenças. Em outras palavras, para tais grupos – e, por extensão, para a BNCC, que acabou por refletir seus posicionamentos –, a Educação deve buscar combater as desigualdades e, logo, todas as pessoas devem ter seus direitos garantidos, *desde que* esse projeto de garantia de direitos esteja de acordo com o que prega sua doutrina religiosa e/ou suas crenças pessoais.

Por outro lado, para além das questões de natureza ampla acerca da Educação Infantil, preocupa-nos alguns aspectos relacionados diretamente à especificidade de determinadas áreas de conhecimento a revelarem aridez e dificuldades no ensino e na aprendizagem tais como a educação matemática.

Abordar em perspectiva desenvolvimental apropriada as estruturas matemáticas algébricas, topológicas, projetivas e de ordem mediante a exploração de jogos e atividades lúdicas na educação infantil já era algo consolidado anteriormente à edição da BNCC, mas de certa forma, tratada aligeiramente na reforma.

Por isso, no próximo tópico analisaremos encaminhamentos necessários à retomada dessa construção histórica no debate da educação matemática.

A aprendizagem matemática na educação infantil: contrapontos à BNCC.

As dificuldades de aprendizagem matemática das crianças se devem, em geral, à cultura escolar cuja compreensão desse processo ainda se situa no contexto da memorização imitativo-repetitiva de representações e procedimentos algorítmicos quase sempre incompreendidos pelos alunos. Basicamente, ainda impera nas escolas o procedimento para ensino e aprendizagem por associação de modelos, isto é, se o aluno bem observa o professor fazer, ele deve aprender, prevalecendo a visão utilitarista e a visão platônica da Matemática como podemos concluir com base em Chacón (2003).

Por essa forma de compreender o ensino e a aprendizagem da Matemática, relações lógico-matemáticas interessantes para o desenvolvimento do pensamento teórico no âmbito desta ciência, presentes nas relações sociais de brincar, jogar e interagir no contexto da educação infantil, são pouco exploradas matematicamente ou mesmo negligenciadas.

Em que pesem os reconhecidos esforços para superação do problema nos contextos formativo, de organização dos programas de ensino e de políticas públicas para a educação, essa maneira de compreender a constituição do pensamento matemático e a forma de sua difusão na escola, por associação de modelos, ainda marca, impregna e determina a relação entre conteúdo e forma nesta área do conhecimento. A rigor, é preciso compreender como os alunos pensam a partir da análise de seus supostos erros (Cury, 2007).

As condutas didáticas mais notadas nas escolas indicam que sendo a Matemática uma ciência hipotético-dedutiva deva predominar na sua difusão, desde os primeiros passos no processo de escolarização, a explicitação de seu encadeamento lógico-formal e, desse modo, exige-se dos alunos um nível de abstração e formalização que está além de sua capacidade de compreensão.

Essa tendência no ensino da Matemática, tradição que remonta aos primórdios da elaboração do modelo formal euclidiano (Imenes, 1987), perpassa praticamente todos os temas dessa área do conhecimento e tem reduzido a abordagem das noções matemáticas a um tratamento axiomático que consiste muito mais em buscar a formulação algébrica dessa ideia pelo apego ao raciocínio lógico-formal do que a uma tentativa de conhecer e interpretar as propriedades envolvidas enquanto conceitos fundamentais para a compreensão de fenômenos significativos da vida dos alunos.

Ao tratar, de forma apropriada ao nosso ver, da temática dos campos de experiências, o documento final da BNCC praticamente não explora, entretanto, as possibilidades de tratamento metodológico que se situam no contexto da diversidade cultural na qual estão inseridas as crianças da educação infantil, provavelmente em função do seu caráter normativo e hierarquizante.

Sob o nosso olhar, a competência para lidar com ideias matemáticas deve ser desenvolvida ao longo da educação básica, a começar pela educação infantil. Desde o nascimento a criança estabelece relações com o meio, desenvolvendo, estruturando e aperfeiçoando a inteligência mediante o desenvolvimento das estruturas básicas de pensamento, quais sejam, topológicas, algébricas, projetivas e de ordem.

Parece-nos que a escola de educação infantil tem explorado pouco tais relações que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico e é durante a primeira infância, já nas primeiras experiências escolares, portanto, que tanto os pais quanto os professores precisam atentar para a necessidade do favorecimento dessa construção.

A relativa desconsideração com o desenvolvimento das estruturas de pensamento mencionadas e o modo escolar de tratar a difusão do pensamento matemático negligencia o fato de que o bom desempenho da criança nos primeiros anos da escolarização formal e a sua permanência com êxito na escola subentende cuidadoso trabalho de estimulação dos sentidos, de coordenação, de atenção e de encaminhamento da construção de uma linguagem simbólica pautada por atividades que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico, aspecto fundamental para a efetividade da formação de conceitos matemáticos.

É nossa hipótese que na tradição multissecular de abordagem escolarizada do conhecimento matemático, a forma tradicional de difusão dos fatos matemáticos não dá a devida importância às experiências desenvolvidas pelos alunos, desde muito cedo, de exploração sensorial do meio físico, interpretando o ambiente em que vivem, conhecendo e transformando as relações nele presentes. Em consequência, os programas de ensino de Matemática se preocupam muito mais com atividades ligadas à linguagem, à simbolização e à quantificação, deixando de explorar o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico possível num trabalho pedagógico com a temática em questão e que perpassa as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras tão enfatizadas na Educação Infantil.

Notamos também que convivemos com duas concepções de ensino, ambas equivocadas sob o nosso ponto de vista, que influenciam a atividade didática nesta área do conhecimento no contexto brasileiro. Dessa forma, evidenciam-se duas marcas distintivas da atividade didática relativamente ao ensino de Matemática na educação infantil. De um lado, no conjunto de docentes que não consideram importante o ensino da Matemática na educação infantil, esta etapa da formação básica deve ser espaço para jogar e brincar. Mas até que ponto, a articulação e a forma de difusão das ideias matemáticas não podem se constituir a partir dos jogos e das brincadeiras? De qual Matemática devemos falar no que se refere ao ensino na educação infantil? Uma rápida incursão na realidade escolar evidenciará que essas questões não se mostram muito claras. De outro lado, se coloca uma corrente claramente afetada pela perspectiva mercantilista da educação, e que põe em prática uma ação pedagógica que antecipa o conteúdo programático do ensino fundamental, negligenciando as especificidades do desenvolvimento infantil.

Ambas as posições se revelam inadequadas, a se julgar pelos principais indicadores de avaliação dos resultados auferidos pelos alunos na continuidade do processo de escolarização. É um problema que, a despeito dos diversos invariantes que o compõem, tem posição marcada pela formação do educador em sua constituição. Ao discutir o papel da investigação como um elemento da cultura profissional do professor, Ponte (2003) estabelece que

A valorização de uma cultura de investigação entre os professores não depende apenas de uma actuação mais ou menos voluntarista no plano individual. Pressupõe, pelo contrário, um papel fundamental das instâncias coletivas onde os professores exercem a sua atividade profissional, com destaque para as escolas, os movimentos pedagógicos e as estruturas associativas. Um dos maiores obstáculos à afirmação de uma cultura de investigação nos professores é a velha oposição entre teoria e prática. Nesta oposição, a teoria é algo fantasioso, inadequado para a interpretação da realidade, inútil ou até pernicioso. A prática é o reino da normalidade e do inevitável, onde todos os problemas encontram sempre justificação externa (sejam os alunos, os encarregados de educação, os explicadores, a falta de condições de trabalho ou a política do Ministério). Trata-se de uma concepção bizarra de teoria e prática. Na verdade, teoria e prática são duas faces de uma mesma moeda. Coexistem sempre. Onde há uma teoria há uma prática e onde há uma prática há uma teoria. O que é preciso é questionar se a teoria serve ou não serve e se a prática é recomendável ou problemática. Há muitas teorias que não prestam, mas há outras boas. Também há muitas práticas inadequadas, ao lado de outras exemplares. Por em diálogo, em cada situação, a teoria e a prática, é uma condição fundamental para a compreensão dos problemas e um passo essencial para a sua resolução. Isso consegue-se muito melhor no plano coletivo do que no plano individual, e aí está mais uma razão para chamar a atenção para o nível de actuação profissional do professor. (Ponte, 2003, p. 18-19).

Como se situa o problema no âmbito da BNCC? Analogamente a uma série de formas de padronização marcantes na política educacional brasileira recente sob a forma de conteúdos, provas e aulas estandardizadas a pretexto de busca de melhoria dos índices de avaliação, sem analisar realmente o que os estudantes estão aprendendo, tem se tornado ações efetivas e muito questionadas no campo da educação matemática.

A propósito, Passos e Nacarato (2018, p. 120) consideram que:

A Educação Matemática, enquanto campo de pesquisa e de formação profissional, não tem ficado alheia a essa discussão. Trata-se de um fértil campo de produção de conhecimento e que aponta caminhos para as práticas de ensinar e aprender Matemática. No entanto, essa produção não tem sido levada em consideração pelos reformadores curriculares, até porque a maioria dos educadores matemáticos rejeita a ideia de um currículo por competências e habilidades, tal como propõe a BNCC, numa visível articulação com o mundo empresarial.

No entanto, em sentido estrito, produzir sentidos e negociar significados da atividade matemática significa atribuir aos docentes a tarefa de colocar as crianças em situações didáticas voltadas ao estabelecimento de analogias, ao levantamento de hipóteses, à

elaboração de conjecturas, às habilidades de observação, análise, comparação e inferência, entre tantos outros aspectos relevantes do trabalho didático-pedagógico.

Para Leontiev (1978), a psicologia do homem está vinculada à atividade dos indivíduos concretos incluídos no sistema de relações da sociedade. Não se pode considerar a atividade desvinculada das relações sociais, pois desta maneira ela não existe. O autor explicita isso ao afirmar: “O homem encontra na sociedade não somente as condições externas, as que deve acomodar sua atividade, como essas mesmas condições sociais contêm os motivos e os fins de sua atividade, seus procedimentos e meios”. (Leontiev, 1978, p.68).

Recorremos a Leontiev para estabelecer que a atividade de conhecer envolve aspectos figurativos, operativos e conotativos. O conhecimento figurativo relaciona-se ao real externo e não exige o estabelecimento de relações. O sujeito forma uma imagem mental isolada na qual se destacam cores, tamanhos e formas. É um tipo de conhecimento que se centra na memorização, na repetição e nos macetes. Assim, uma criança pode ver ou pronunciar o numeral 9, mas não saber o que o 9 tem a ver com o 8 ou com o numeral 10.

Por sua vez, o conhecimento conotativo relaciona-se à formação de conceitos, de significados. Encaminha-se para além do conhecimento figurativo, envolvendo o estabelecimento de relações, levantando hipóteses e tirando conclusões. Assim, como exemplo, o cavalo deixa de ser apenas um animal de quatro patas, cabeça e rabo, passando a ser visto também como um meio para transporte, diferentemente de um cão ou de um coelho. O sujeito apreende o real, dando sentido a ele, utilizando-se dos conceitos elaborados e usando os objetos de acordo com o seu significado.

No contexto operativo, o conhecimento se constitui na interação do sujeito aprendente com as outras pessoas e com a realidade, caracterizando-se pelo pensamento ativo, de forma a superar conflitos e contradições decorrentes da interação.

Toda atividade psíquica, então, é um reflexo da atividade prática, transportando para a atividade subjetiva toda a atividade com objetos realizada no mundo cultural, objetivo. Por óbvio, este transporte não ocorre de modo mecânico, mas implica na participação ativa do sujeito, processo denominado pela teoria histórico-cultural como objetivação, sempre determinado pelas relações sociais em que o sujeito se encontra envolvido.

Nesse sentido, Vygotsky (1995) explica que a formação dos conceitos não se dá por meio mecânico, como uma simples sobreposição de fotos retiradas da realidade. Há toda uma elaboração por parte da criança na constituição do pensamento natural, que ocorre no exato instante em que ela atribui sentido para aquele momento todo de vivência. De fato, é preciso

considerar que “... o acesso aos objetos passa necessariamente por representação semiótica. Além do que, isso explica por que a evolução dos conhecimentos matemáticos conduz ao desenvolvimento e à diversificação de registros de representação” (Duval, 2003, p. 21).

Efetivamente, a questão não se restringe ao problema dos registros de representação, haja vista o fato de crianças pequenas reconhecerem determinado numeral, mas não saberem a relação entre ele e o seu antecessor ou sucessor. Porém, a contribuição do autor é relevante posto que as representações semióticas são externas e conscientes do indivíduo, isto é, constituem a compreensão explícita sobre dado objeto, sendo que tais percepções se constituem de formas diversas. Assim, a variedade das formas de registros de representações indica, marca e caracteriza a funcionalidade do pensamento humano, demonstrando expressamente a compreensão que se tem acerca do objeto em estudo.

No entanto, considerando-se a complementaridade de funções entre pensamento e linguagem e o fato de que, a rigor, é a função semiótica que possibilita o pensamento, fato que também encontra respaldo em Vygotsky (1995), sendo que para esse autor o desenvolvimento das representações mentais está associado à interiorização de representações semióticas iniciada pela língua materna.

Daí que a linguagem, um sistema articulado de signos, histórica e socialmente construído, envolve significados instituídos relativamente estáveis, mas mutáveis, configurando-se na polissemia das palavras. É no contexto da interlocução que tais significados assumem sua significação concreta.

Por isso, para entender a fala do outro não basta compreender as suas palavras, impõe-se compreender o modo como o outro pensa e a motivação que o mobiliza.

Para Vygotsky, a função de representação é o que define o signo, ou seja, ela é a função específica dos sistemas sîgnicos, tal como a linguagem. Por isso, a percepção sensorial, a manifestação primordial de conhecimento do real, já está delineada semioticamente, ainda que a criança dela não tenha plena consciência. É célebre a seguinte passagem de texto do autor sobre a questão:

Um aspecto especial da espécie humana - que surge em idade muito precoce – é a percepção de objetos reais. Isto é algo que não encontra correlato na espécie animal. Por este termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mural com sentido e significação. (Vygotsky, 1995, p. 37).

Desta forma, quando a criança entra em contato com o mundo dos objetos e os manipula, o que ela percebe não são meros objetos, mas objetos semióticos, isto é, coisas que

possuem nome, sejam entes físicos ou imaginários. Junto com a imagem visual do objeto, a criança capta a palavra que lhe dá significado, ainda que palavra e objeto pareçam se confundir.

Seja no caso da imitação, seja no caso do jogo simbólico, o que torna semióticas tais atividades, para Vygotsky (2009a), é a significação que elas têm para o outro, do grupo social, e não a semelhança com o objeto representado. Essa é uma conclusão fundamental, com a qual se pode definir o quão obsoletos são os procedimentos didáticos que priorizam apenas a representação simbólica de números ou entes geométricos.

Davidov (1988) apoia-se em Vygotsky (2009b), para citar edição mais recente, e em Leontiev (1978) para estabelecer que o ensino constitui a fonte interna indispensável e geral do desenvolvimento. Ou seja, só pode ser eficiente o ensino que, por meio do conteúdo do conhecimento a ser apropriado, se antecipa e orienta o desenvolvimento.

Por conseguinte, segundo Davidov (1988), torna-se possível desenvolver na criança capacidades e habilidades historicamente formadas e imprescindíveis à realidade contemporânea. Não basta ensinar à criança a função social de determinado objeto, é necessário que ela desenvolva (ou reproduza) as habilidades humanas que são inerentes a esse determinado objeto, a fim de usá-lo adequadamente.

O desenvolvimento do pensamento teórico, em particular, no que se refere ao contexto matemático, impõe a necessidade de as crianças estabelecerem relações entre fatos e coisas de modo a coordenar as ações. É notável o prazer das crianças pequenas sentarem em rodas para conversar, colorir figuras, participar de algum jogo, fazer dobraduras, brincar e ouvir histórias.

Notamos todas essas atividades no cotidiano das escolas de educação infantil. Mas essas atividades que povoam o universo infantil precisam ser mais exploradas no sentido de conhecer os interesses, os gostos, as dificuldades, os desejos e as inseguranças dos alunos. Da mesma forma, todas essas situações podem ser quantificadas e exploradas matematicamente de forma verbal ou pela mediação de um escriba que pode ser o próprio professor.

O registro pictórico mediante desenho ou coloração em papel quadriculado permite a exploração de forma absolutamente produtora e acessível aos alunos de gráficos, tabelas, trajetórias, mapas e outras formas de representação, além de possibilitar a exploração contextualizada das noções de número e de fatos fundamentais das operações matemáticas elementares. Pretendemos dizer com isso que a roda de conversa não pode se limitar apenas à

conversa, embora isso, per se, já seja importante. A esse respeito, a contribuição de Reame, Ranieri, Gomes e Montenegro (2013) nos parece fundamental.

Compreender como as crianças pensam e como organizam seu pensamento em diferentes situações possibilita ao professor planejar encaminhamentos didáticos que favoreçam aos alunos a ampliação de suas estratégias de pensamento.

Sem dúvida, a aprendizagem matemática é condicionada pela estruturação interna dessa ciência. A natureza do processo de sua construção obriga a se voltar periodicamente sobre os mesmos conteúdos com níveis de complexidade, abstração e formalização crescentes ao longo de todo o processo de escolarização. Entretanto, quando o aluno inicia a construção de noções matemáticas, o faz tornando-as coesas com a situação concreta em que se apresentam. Isso afiança a necessidade de uma apresentação formal a partir do próprio ambiente e a impossibilidade de argumentar sobre situações abstratas sem o devido critério.

Um conceito não é algo que se forma a priori, como uma verdade pronta, acabada e incontestável. Formar um conceito matemático exige levantar hipóteses, tirar conclusões sobre elas e observar regularidades, registrando processos e resultados e sistematizando situações, sem perder de vista a ludicidade e o prazer da descoberta, inerentes ao pensamento matemático.

Sem dúvida, ao se apropriar das formas instituídas historicamente para o uso adequado dos objetos e dos conhecimentos, o sujeito se apropria de tudo aquilo que se encontra na esfera da cultura. É por meio da atividade prática, com objetos da cultura, que se torna possível a formação do que a teoria histórico-cultural chama de “ideal”, uma forma interiorizada de sua existência real, material, cuja apropriação é viabilizada graças à comunicação verbal entre as pessoas, isto é, graças à linguagem.

Na BNCC essa discussão se revela praticamente ausente, o que nos parece preocupante porquanto uma base curricular deve observar que o desenvolvimento da criança ocorre de forma sistêmica, ou seja, com o desenvolvimento de todas as funções psíquicas se dando de forma integrada e articulada.

Dessa forma, não é explícito na BNCC uma abordagem específica para apoiar o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico nas crianças, sendo que este tipo de raciocínio é considerado, junto com as demais funções psíquicas superiores, produto do tipo de atividade que é proporcionado à criança desde o início de seu desenvolvimento. O raciocínio lógico seria, portanto, uma forma específica de organização do pensamento amplo, o pensamento teórico.

Possivelmente, a justificativa para o modo de encaminhamento da discussão na forma como se apresenta na BNCC se deva à compreensão de que esse detalhamento constitui atribuições das equipes técnicas das secretarias de educação. Mas duas questões ainda precisam ser postas: todas as instâncias de organização curricular do país têm condições de debate profícuo sobre o processo de apropriação de conceitos matemáticos, ou ainda, não estando contemplada clara filiação teórica na BNCC, tal processo será necessariamente considerado?

Sem embargo, nenhum processo de renovação dos currículos e programas de ensino de Matemática logrará êxito sem a curiosidade docente pela origem do conhecimento, isto é, pela epistemologia.

Conclusão

A estrutura do currículo é fundamental, mas quem contextualizará os componentes curriculares de forma crítica, reflexiva e problematizadora aos alunos são os professores. É preciso então pensar na formação desses docentes.

Percebemos uma preocupação na BNCC da Educação Infantil em apresentar uma lista de saberes que devem ser ensinados e competências a serem desenvolvidas em cada faixa etária, sem a devida valorização de direitos da criança, tais como: ao convívio, às interações, à participação nas rotinas, exploração e conhecimento de mundo, de brincar e mais do que isso, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, até então tão presente nos documentos oficiais.

Por ter um caráter mandatório, a BNCC deve ser observada tanto pelas redes públicas quanto particulares de modo a embasar a organização de propostas e orientações curriculares, além do planejamento de formação continuada dos profissionais da educação. Contudo, salientamos que é preciso, abordar, de fato os conceitos que ela sugere, porém não explica, tais como os campos de experiência, o real conceito de experiência de John Dewey, a pedagogia de projetos como metodologia de trabalhos. Por isso, existem momentos neste artigo nos quais usamos a expressão campos de experiências, quando nos reportamos expressamente à nomenclatura da BNCC, e, campos de experiência, ao nos referirmos à terminologia de Dewey.

Entendemos que a estrutura do currículo é fundamental, mas esperamos que haja uma contextualização dos componentes curriculares de forma crítica, reflexiva e problematizadora aos alunos. Por isso, insistimos na importância das formações continuadas em relação a Base Nacional Comum Curricular.

Sugerimos como pesquisas futuras se os educadores realmente compreendem o que o documento propõe. E fica o seguinte questionamento: será que os cursos de licenciaturas realmente estão preparando quanto à BNCC? Como têm sido as ações de formação continuada nas redes de ensino?

Há um silenciamento de fato preocupante na BNCC quanto ao trabalho com crianças com deficiências, síndromes e transtornos, cada vez mais presentes nas instituições educacionais. Os chamados “direitos de aprendizagem” estão rigidamente definidos por faixas de idades e não contemplam as especificidades da criança. Há uma subordinação dos processos de organização de ensino a uma ideia de universalidade. E aqueles que estão fora do “comum”? Até quando serão ignorados?

Defendemos uma educação que de fato seja integral, pois atrás da criança que aprende, tem um indivíduo biológico, psicológico, social e cultural; que traz para dentro da escola suas singularidades que a BNCC parece não levar em conta. Sentimos falta de contemplar conteúdos, como por exemplo, as relações étnico-raciais, a história e a cultura afro-brasileira e africana em um país que passou por um processo de escravidão e é produto da miscigenação.

É preciso um olhar crítico e porque não, de estranhamento ao referido documento. Não pretendemos com esse texto que os educadores ignorem o seu uso, mas sim que sejam capazes de ler além das entrelinhas e mais do que isso, perceber que a BNCC é incompleta no sentido de retratar a realidade da educação contemporânea brasileira. É preciso criticidade em relação à uniformização e universalização dos objetivos de aprendizagens preconizados em seu conteúdo.

O documento do jeito que está pode nos induzir ao risco de cair em uma tentativa de controle da ação docente e em controle das crianças, já que as avaliações das crianças na Educação Infantil podem se pautar em objetivos e habilidades comportamentais, aspecto esse marcante na BNCC. Para Barbosa, Silveira e Soares (2019), o conceito de competência é uma visão instrumental, pois serve para organizar não só apenas o que a criança deverá aprender, mas também controlar o trabalho docente.

Com o aparecimento na Base da identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico; tais indicadores permitem controlar uma avaliação objetiva tanto da criança bem como do professor, levando em conta o que cada criança aprendeu e o que cada professor deu conta de ensinar. “... Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores” (Barbosa, Silveira & Soares, 2019, p. 84).

Tratando de gênero e sexualidade na Educação Infantil, a escola tradicional educa para a manutenção e reafirmação daquilo que é “padrão” e “adequado” socialmente, reproduzindo preconceitos e ideias que não respeitam o(a) outro(a). Para Pocahy, Silva e Silva (2022, p. 51): “... nessas instituições, as discussões acerca das diferenças são anuladas ou praticadas nas propostas pedagógicas de maneira censurada”. Ou seja, gênero e sexualidade são tratados numa visão heteronormativa, que exclui os(as) estudantes que não se encaixam nesses “padrões” preestabelecidos. É o que parece acontecer na Base quando ela nem mesmo cita as relações de gênero, o caráter construído do gênero ou sequer diferencia o sexo (biológico) do gênero (social).

Analisando alguns invariantes do processo de formulação da BNCC estabelecemos que o desenvolvimento do pensamento teórico, na perspectiva histórico-cultural, se consolida paralelamente ao desenvolvimento sensorial e é tarefa do professor da educação infantil contribuir para o desenvolvimento de ambos através de uma ação pedagógica que coloque como perspectiva o problema do sentido e do significado do ensino e da aprendizagem da ciência, em sentido amplo, e da Matemática, em particular.

Consideramos que ainda predomina, praticamente em todos os níveis de ensino de Matemática, a preocupação acentuada com o desenvolvimento de uma linguagem simbólica que se mostra excessivamente abstrata e pautada pela repetição e memorização. Assim, temas que deveriam ser tratados de forma integrada com outras áreas do conhecimento, envolvendo atividades práticas, têm sido abordados de forma isolada uns dos outros, dificultando sua aprendizagem e síntese por parte dos alunos.

Isso posto, a tendência contemporânea de organização curricular vê a formação de conceitos como um vasto campo de formulações decisivas para o desenvolvimento do raciocínio lógico, na resolução de problemas que exigem visualização e manipulação de fatos matemáticos bem como pelo estabelecimento de relações entre fatos de outras áreas do conhecimento.

O trabalho com as noções matemáticas de forma significativa desde os primeiros passos no processo de escolarização contribui ainda para a ampliação das ideias de número e medida, pois estimula o aluno a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificando certas regularidades inerentes ao pensamento matemático.

É a partir da exploração e manipulação de ideias e dados do mundo físico que se permitirá ao aluno estabelecer conexões entre a Matemática e outras áreas do conhecimento.

Finalmente, comungamos com Pocahy, Silva e Silva (2022) em relação ao sonho de uma escola que traz em suas práticas os marcadores da diferença e seus educadores(as) são abertos às mudanças curriculares nos planejamentos das aulas e atividades. Seria um espaço no qual se respeitaria e se trabalharia na produção de um currículo transformador, assumindo a premissa de se educar desde a Educação Infantil para a interação com o(a) outro(a), liberdade de expressão e sentimento e mais do que isso, com respeito e empatia.

Referências

- Back, J. L., & Nogueira, F. M. G. (2021). A concepção de corpo e sua interface entre gênero e sexualidade nos PCNs e na BNCC. *Revista Educação Online*, 36, 70-89. <https://doi.org/10.36556/eol.v16i36.835>
- Barbosa, I. G., Martins Silveira, T. A. T., & Soares, M. A. (2019). A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Retratos Da Escola*, 13(25), 77-90. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- Barreiro, A., & Martins, F. H. (2016). Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. *Leitura: Teoria & Prática*, 34(68), 93-106. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p93-106>
- Brabo, T. S. A. M. (2015). Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In Dal Ri, N. M., & Brabo, T. S. A. M. (Orgs.). *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais* (pp. 109-128). Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica. <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p109-128>
- Brasil (1988). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.
- Brasil (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: SEF/ MEC.
- Brasil (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano nacional de educação em direitos humanos. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO.
- Brasil (2012). Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil (2013). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano nacional de educação em direitos humanos. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013.

Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil, Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE.

Brasil. CEB/MEC. Câmara de Educação Básica/ Ministério da Educação. Deliberação 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Chacón, I. M. G. (2003). *Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, Artmed.

Cury, H. N. (2007). *Análise de Erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte, Autêntica, (Coleção Tendências em Educação Matemática).

Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica e experimental*. Trad. Marta Shuare. Moscú, Editorial Progreso.

Deslandes, K. (2015). *Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras de igualdade*. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Cadernos da Diversidade).

Didonet, V. (2010). Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. In Campanha Nacional pelo Direito À Educação. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Educação Infantil: Impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 15-29. Recuperado de: <https://docplayer.com.br/8549884-Insumos-para-o-debate-2-emenda-constitucional-n-o-59-2009-e-a-educacao-infantil-impactos-e-perspectivas.html>. Acesso em 05 ago. 2019.

Duval, R. (2003). Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In Machado, S. D. A. (Org.). *Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica*. Campinas, Papirus, 2003.

Finco, D. (2015). Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In Finco, D., Barbosa, M. C. S., & Faria, A. L. G. (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro* (pp. 233-246). Campinas: Edições Leitura Crítica.

Finco, D., Barbosa, M. C. S., & Faria, A. L. G. (Orgs.) (2015). Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In Finco, D., Barbosa, M. C. S., & Faria, A. L. G. (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro* (pp. 7-14). Campinas: Edições Leitura Crítica.

Furlani, J. (2005). *O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Furlani, J. (2016). *“Ideologia de Gênero”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha*. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de

Gênero e Família, 2016b. Recuperado de: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 21 ago. 2022.

Imenes, L. M. (1987). *Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática*. Dissertação de Mestrado. Rio Claro-SP, UNESP.

Leontiev, A. N. (1978). *O Homem e a Cultura. O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Miskolci, R., & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, 32(3), 725-748. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

Passos, C. L. B., & Nacarato, A. M. (2018). Trajetórias e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. *Estudos Avançados*, 32(94), 119-135. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010>

Pereira, F. H. (2020). Campos de Experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Zero-a-Seis (Florianópolis)*, 22(41), 73-89. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>

Pocahy, F. A., Silva, D. V., & Silva, J. K. (2022). Brinquedo, gênero e educação infantil: uma análise de experiências em salas de aula. *Educação Em Revista*, 23(1), 43-60. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p43>

Ponte, J. P. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas do ProfMat*. Lisboa, Associação Portuguesa de Matemática.

Silva, M. E. F., Brabo, T. S. A. M., & Morais, A. (2018). Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(2), 1260-1282. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10173>

Souza Junior, P. R. S. (2018) A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*, 4(1), 1-21. https://doi.org/10.26668/2525-9849/Index_Law_Journals/2018.v4i1.3924

Reame, E., Ranieri, A. C., Gomes, L., & Montenegro, P. (2013). *Matemática no dia a dia da Educação Infantil*. São Paulo, Saraiva.

Venco, S. B., & Carneiro, R. F. (2018). “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. *Horizontes*, 36(1), 7-15. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>

Vianna, C. P. (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, 23(2), 127-143. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200009>

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas (vol.3)*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2009a). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa, Relógio D'Água.

Vygotsky, L. S. (2009b). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 30/03/2023
Aprovado em: 15/04/2023
Publicado em: 30/05/2023

Received on March 30th, 2023
Accepted on April 15th, 2023
Published on May, 30th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Miguel, J. C., & Silva, M. E. F., & Miguel, P. C. (2023). A Educação Infantil na BNCC: desafios à consolidação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8 e16076. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e16076>

ABNT

MIGUEL, J. C.; SILVA, M. E. F.; MIGUEL, P. C. A Educação Infantil na BNCC: desafios à consolidação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e16076, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e16076>