



BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: NECESSIDADES FORMATIVAS CRÍTICAS E DE TRANSGRESSÃO AOS ESTAGIÁRIOS(AS) EM CURSOS DE PEDAGOGIA

BNCC OF CHILDREN EDUCATION: CRITICAL AND TRANSGRESSION TRAINING NEEDS TO TRAINERS IN PEDAGOGY COURSES

BNCC DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: NECESIDADES FORMATIVAS CRÍTICAS Y DE TRANSGRESIÓN A LOS ESTAGIARIOS EN CURSOS DE PEDAGOGÍA

Claudionor Renato da Silva¹

Resumo: A BNCC tem sido um tema recorrente e impulsionador de discussões no campo educacional, em especial, na Educação Infantil, sempre numa perspectiva de crítica, de resistência e de sugestão de sua revogação, em nome da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais. A problemática da pesquisa, de cunho bibliográfico, reside na questão: a BNCC da Educação Infantil evoca que necessidades formativas aos estagiários(as) em cursos de Pedagogia? Os resultados apontam que se fazem urgentes ações formativas críticas e de transgressão, exigindo, fundamentalmente, uma mudança de linguagem para os projetos de observação e regência e desafios aos professores orientadores e supervisores.

Palavras-chave: BNCC. Educação Infantil. Estágio. Pedagogia.

Abstract: The BNCC has been a recurring theme and a driving force for discussions in the educational field, especially in Child Education, always in the perspective of criticism, resistance and suggestion of its revocation, in the name of the implementation of the Diretrizes Curriculares Nacionais. The research problem, of a bibliographic nature, lies in the question: does the BNCC in early childhood education evince, what training needs for trainees in Pedagogy courses? The results point out that critical and transgressive formative actions are urgently required, fundamentally requiring a change of language for the projects of observation and regency and challenges to the guiding teachers and supervisors.

Keywords: BNCC. Children Education. Trainers. Pedagogy.

Resumen: La BNCC ha sido un tema recurrente e impulsor de discusiones en el campo educativo, en especial, en la Educación Infantil, siempre en una perspectiva de crítica, de resistencia y de sugerencia de su revocación, en nombre de la implantación de las Diretrizes Curriculares Nacionais. La problemática de la investigación, de cunho bibliográfico, reside en la cuestión: la BNCC de la educación infantil evoca, qué necesidades formativas a los pasantes (as) en cursos de Pedagogía? Los resultados apuntan que se hacen urgentes acciones formativas críticas y de transgresión, exigiendo, fundamentalmente, un cambio de lenguaje para los proyectos de observación y regencia y desafíos a los profesores orientadores y supervisores.

Palabras-clave: BNCC. Educación Infantil. Estagiários. Pedagogía.

Envio 07/03/2018

Revisão 07/03/2018

Aceite 20/07/2019

¹ Doutor em Educação Escolar. Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí (UFG/REJ). E-mail: claudionorsil@gmail.com

Introdução

Como professor orientador de estágio, em um curso de pedagogia, minha preocupação atual é discutir e interpretar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com contribuições aos estagiários(as), sobretudo, na “nova” linguagem a ser adotada no desenvolvimento dos projetos de intervenção observacional e de regência na Educação Infantil.

A problemática deste artigo: a BNCC da Educação Infantil evoca que necessidades formativas aos estagiários(as) em cursos de Pedagogia?

Objetiva-se, assim, de maneira ampla, acompanhar as recentes discussões (não raro, polêmicas) referentes à BNCC e quais os impactos nos cursos de formação de professores em Pedagogia.

Não é pretensão deste estudo o de organizar um histórico da BNCC, a apresentação de seu desenvolvimento e aprovação, como o faz Aguiar; Dourado (2018) e outros autores, como Daniela Finco (Finco; Barbosa; Faria, 2015), Maria Carmem Barbosa (Barbosa et al., 2016) que participaram efetivamente das primeiras versões da Base. O propósito aqui é encaminhar novas discussões que levam para uma melhor e atualizada convicção, do que se exige, em termos de currículo, para a Educação Infantil, que tenha sua gênese na formação inicial de professores, no Estágio. Portanto, se analisa o documento final aprovado e não o seu processo de desenvolvimento dos textos de “idas” e “vindas”, suas versões.

Especificamente, objetiva-se: 1) um detalhamento da BNCC em sua estrutura, com apontamentos sobre desafios aos estagiários (as); 2) uma breve apresentação do cenário da literatura sobre o tema, ainda, muito recente na educação brasileira; 3) a organização de itens de verificação iniciais à estagiários(as) em cursos de Pedagogia, com vistas a uma “promulgação” de crítica e resistência à BNCC Educação Infantil, justamente, naqueles pontos em que o texto da Base não é claro, e, portanto, confuso, do ponto de vista da Didática, mas também naqueles temas, como a sexualidade e as relações de gênero, em que o texto é “mudo”, exigindo dos estagiários(as) ações de “transgressão” pedagógica.

Como metodologia, adota-se a bibliográfica em Sampieri, Collado e Lúcio (2006), reunindo artigos e obras recentemente produzidas/publicadas, quando da aprovação da BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental no ano de 2017.

A perspectiva analítica sobre a BNCC aqui defendida é apoiar-se na proposta de “transgressão” de Hernández (1998): transgressão como oportunidade de valorização das potencialidades humanas de desenvolvimento, “driblando” imposições institucionais hierárquicas e valorizando o indivíduo em coletividade.

Ao lançar a necessidade formativa crítica e transgressora diante da BNCC, como resposta à problemática da pesquisa, na consideração da prática de estágio e todo o (parcial) retrocesso que ela representa ao currículo da educação básica, particularmente, na Educação Infantil (Monteiro; Castro; Herneck, 2018), pretende-se, com o artigo, elencar alguns questionamentos, eminentemente técnicos – por isso utiliza-se a palavra “parcial” no início deste parágrafo – como, por exemplo, a consideração positiva da BNCC em incluir na prática pedagógica os princípios da Sociologia da Infância, valorizando a participação das crianças nos processos decisórios do currículo; muito embora, a expressão “Sociologia da Infância” não apareça no documento, nos remete a considerar, com muita precisão, a importância das pesquisadoras, sociólogas da infância, como Maria Carmem Barbosa e Daniela Finco, dentre outras, e, mas, como já se afirmou, não é foco deste texto, analisar o desenvolvimento histórico do documento e suas diversas versões. Mas, a observação é fundamental ser registrada.

As partes constituintes deste artigo são:

- a estrutura do documento da Base, com rápidas “recomendações” aos estagiários(as) na compreensão do texto e nas novas leituras a serem feitas para os projetos de intervenção na Educação Infantil e anos iniciais.
 - Na segunda seção apresentam-se alguns autores que vêm efetivando uma leitura atenta da BNCC.
 - A seção seguinte procura detectar alguns desafios aos pedagogos(as) em formação inicial, considerando a BNCC Educação Infantil. E, nestes desafios, se apresenta a referência da “transgressão” proposta por Hernández (1998).
 - Nas considerações finais são organizadas algumas necessidades formativas que devem ser levadas em consideração pelos docentes, formadores de professores(as) em cursos de Pedagogia, orientadores de Estágio, bem como, aos estagiários(as).

Espera-se que este estudo promova potenciais discussões formativas para o curso de Pedagogia, particularmente, o Estágio, entendido aqui como área de formação e não “disciplina” (Pimenta; Lima, 2009; Almeida; Pimenta, 2014 e Zabalza, 2014), área esta, que convida os seus participantes-atores, tanto o professor orientador de Estágio, quanto o supervisor de Estágio – utilizando-se da linguagem da Lei 11.788/08 – bem como, e, principalmente, o estagiário(a) a pensarem e a interpretarem a escola e o processo educativo, sob o ponto de vista da qualidade da educação e da garantia do ensino-aprendizagem aos estudantes infantis e aos professores(as) em formação em cursos de Pedagogia.

Estrutura do documento na proposta para a Educação Infantil: desafios aos estagiários(as) na compreensão da Base

A estrutura do documento da Base é a seguinte: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento num primeiro nível, Campos de Experiência e, na sequência, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Ficarão de fora nesta seção, sobre a apresentação da estrutura da Base, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O documento da Base tem sua preocupação no desenvolvimento, mas sem destacar o “infantil” ou “na infância”. Manifesta, assim, um pouco de “insegurança” em tratar diretamente estas categorias.

Da tríade “educar, cuidar, brincar” na proposta da Pedagogia da Infância e, de alguma forma, presente nas diretrizes para a Educação Infantil, desde a Resolução CNE/CEB, n.º 1, de 07 de abril de 1999, bem como nos extintos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), há uma ampliação sobre a prática pedagógica nesta etapa da educação básica e, da tríade, apenas o brincar se mantém com ênfase e destaque. Embora, a Base esteja mais próxima das DCNEB (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), publicadas pelo Ministério da Educação, em 2013, é importante na análise que se faz presente neste artigo se referir aos extintos RCNEI, pois trazem comparativos úteis à BNCC, sobre as presenças e ausências das categorias infância, criança e, também, das práticas pedagógicas.

Esta análise é bem presente na discussão feita por Cury; Reis; Zanardi (2018) para quem, as instituintes da BNCC impõem “um currículo mínimo padronizado (p.108)”, que é absolutamente inviável, dado que já é comprovado, por pesquisas e por análises técnicas do Ministério da Educação,

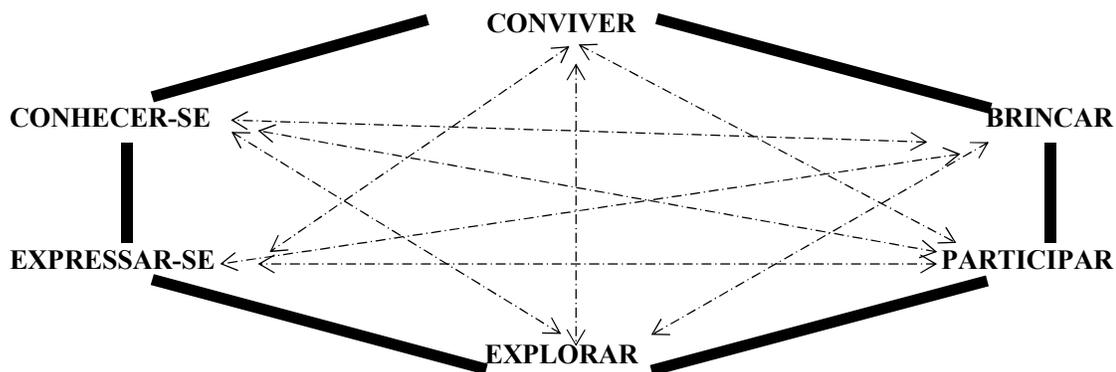
[...] que tanto o currículo quanto a programação pedagógica para a Educação Infantil e os cuidados começam no momento em que a criança entra pela porta da creche ou pré-escola, trazendo consigo uma bagagem sociocultural e histórica, que precisa ser considerada. Ter rotinas diárias, fornecer condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como sujeitos de emoções e necessidades básicas por suprir, requer atividades estruturadas e não-estruturadas, previstas e imprevistas, as quais fazem parte do dia a dia de uma criança. [...] **na indissociabilidade da tríade pedagógica educar-formar-ensinar** (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 107-108, grifos meus).

A tríade educar-cuidar-brincar, ou, na denominação dos autores supracitados, educar-formar-ensinar é suprimida na BNCC. Sobressai-se, de alguma forma, uma linearidade de processos de ensino-aprendizagem de caráter muito próximo ao que se defende e se faz no Ensino Fundamental. Daí a característica de “semiformação” dada à BNCC na crítica destes autores.

As ações envolvendo os direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) trazia o aspecto do educar como oportunidades situacionais de cuidado e de brincadeira com finalidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Arrisca-se afirmar que se tem, agora, um “hexágono” de ações que substitui a tríade “educar, cuidar e brincar”, conforme Figura 1.

Figura 1. Proposta hexagonal para os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento



Fonte: dados levantados no texto da BNCC e sistematizados pelo autor.

A figura procura demonstrar, nas linhas mais espessas (sem pontas), o hexágono dos Direitos, e como estão dispostos no texto da Base. Nas setas internas, tracejadas e interrelacionadas, menos espessas e com pontas, se quer demonstrar que estes Direitos estão de, alguma forma, mais ou menos distantes, mas, também, articuladas entre si, no interior do hexágono. Isso é bastante perceptível, nas “caixas” de habilidades, mostradas nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, constante no texto da Base.

Vejamus cada um dos direitos, apenas no destaque de palavras-chave e sentenças gerais de observação ao texto da Base.

- Direito de Aprendizagem: conviver. Algumas palavras-chave: relações sociais, crianças-crianças, crianças-adultos; linguagens (diversas); ampliação do conhecimento de si, do outro (socialização); cultura; diferenças entre as pessoas.
- Direito de Aprendizagem: brincar. Diversas formas; diferentes espaços-tempos; foco no “conviver”, sobretudo, em relação à cultura; imaginatividade; criatividade; experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (retoma-se e enfatiza-se novamente, neste aspecto, o direito de aprendizagem do “conviver”).
- Direito de Aprendizagem: participar. Esse aspecto é muito inovador e traz contribuições da Sociologia da Infância e suas pesquisadoras, como Ana Lúcia Goulart de Faria,

Daniela Finco, Maria Carmem Barbosa, etc.. As crianças participam do planejamento e da gestão das atividades. Este destaque imprime um repensar sobre que lugar ocupa o discurso de que a BNCC retira a autonomia das crianças, geralmente, encontrados nos periódicos da área da educação, como será apresentado/discutido na seção seguinte. Será preciso pensar melhor estas questões, questões que eu denomino aqui de “ventos discursivos” contrários e a favor da Base. E, vale lembrar que a previsão de uma Base “comum”, já estava prevista na LDB de 1996.

- Direito de Aprendizagem: explorar. Movimentos; gestos; sons; formas; texturas; cores; palavras; emoções (importante essa categoria, sobretudo, para os estudos da educação sexual); transformações (algo não muito claro, mas precisamos pensar sobre esta categoria; seriam as transformações físico-químicas? Não está claro.); relacionamentos (novamente o “conviver” aqui presente); histórias; objetos; elementos da natureza, na escola e fora dela. Retoma-se a palavra “cultura” nas “modalidades” artísticas, escritas, científicas e tecnológicas.

- Direito de Aprendizagem: expressar-se. Aparece a categoria “sujeito”², a criança como “sujeito dialógico, criativo e sensível”. Essas três palavras adjetivas ao lado da palavra “sujeito”, além de remeter à Didática e à Psicologia, inicialmente, na particularidade de cada uma delas pode também, respectivamente, remeter à Freire, à Dewey ou Maffesoli. A oportunidade para o trabalho com educação sexual, a sexualidade infantil está bem presente nesse direito pela presença das seguintes palavras ou categorias, por assim dizer, utilizando o próprio texto da BNCC: “necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos”. A presença de diversas linguagens é reafirmada.

- Direito de Aprendizagem: conhecer-se. Identidade “pessoal, social e cultural”. Nota-se a ênfase na “cultura”. Pela primeira vez, aparece a palavra “cuidado” (experiências de cuidados), junto a “experiência(s)” de “interações, brincadeiras e linguagens”. Outra palavra-chave central é família, e junto à ela, comunidade.

² Em Piaget, sujeito, constrói o conhecimento na interação com o meio, apenas. Em Vigotski, aprendizagem e desenvolvimento se inter-relacionam e o conhecimento se desenvolve na interação social mediada pelo sujeito e o mundo, logo, a cultura e a histórica social dos homens definem a construção do conhecimento pelos sujeitos. Precisariamos saber de que “sujeito” é referenciado pela BNCC. Preferimos, obviamente, aquela que considera o sujeito que constrói o seu conhecimento na mediação com a cultura num contexto histórico e social, portanto.

A linguagem dos direitos exige um estudo aprofundado pelos professores orientadores de estágio, bem como, pelos estagiários e estagiárias, bem como, exigem, da Didática, esforços concentrados sobre a prática pedagógica, em formação, nos cursos de Pedagogia.

Os campos de experiência são oriundos do Artigo 9.º da Resolução CEB/CNE n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que fixou as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. “Experiência” consta também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), publicadas em 2013, pelo Ministério da Educação. A Resolução traz o seguinte texto:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de **experiências** sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças **experiências** de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração **dessas experiências** (Brasil, 2009, grifos meus).

Os campos de experiência são resumidamente:

- O eu, o outro e o nós: identidade, cultura, coletividade, alteridade, autonomia, diferença. Como excluir deste campo a temática da educação sexual, por exemplo, gênero e sexualidade? Esta é uma questão importante a ser debatida e não se pode escapar dela.
- Corpo, gestos e movimentos: o brincar, as artes (cênicas, musical), linguagens diversas. Oculta-se a dimensão da sexualidade – um aspecto a considerar para a transgressão, assim como o campo anterior. A centralidade do corpo, como afirma o próprio documento, não pode excluir a sexualidade e as relações de gênero.
- Traços, sons, cores e formas: contato com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas “no cotidiano da escola”. Esta expressão, “cotidiano” é importantíssima para a avaliação técnica do documento para os estagiários(as).
- Escuta, fala, pensamento e imaginação: o objetivo é a participação na cultura e no desenvolvimento da língua falada. Há falta, na análise aqui empreendida, da importância da palavra “democracia”, o que poderia ser desenvolvido como um projeto de nação brasileira, em que, desde a primeira infância, os pressupostos e princípios democráticos fossem desenvolvidos de maneira clara, formativa e cidadã. Contudo, se foca em escuta de histórias, “participação em conversas” – substituindo “roda” de conversa; imersão na “cultura escrita”; literatura infantil – convívio e familiaridade com livros e valorização dos rabiscos.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Englobam-se várias áreas do conhecimento aqui: Geografia, Matemática, Física, Química, mas numa linguagem simples para que a criança explore o mundo e tome conhecimento dele. Obviamente que este campo é abrangente demais e exige certa base de conhecimentos do professor(a) da Educação Infantil.

De alguma forma, esta breve análise técnica atesta que alguns campos de experiência se inflexionam. Por exemplo, artes, enquanto área está presente tanto no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, como no campo “Traços, sons, cores e formas”.

A presença da categoria “cultura” em todo o documento, sem uma acepção específica, portanto, aberta para ser estudada sob o ponto de vista da antropologia ou outra área. É um aprofundamento necessário que deve ser trabalhado pelos formadores na universidade.

É perceptível que várias expressões que remetem à Sociologia da Infância, em seus pressupostos teóricos e propostas metodológicas, podem ou não, conduzir-se tanto como práticas quanto como intenções de pesquisas “com” e por crianças, por exemplo, no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Projetos de Intervenção na Observação ou Regências estagiais devem explorar este campo de forma tanto prática quanto de pesquisa.

Apresentados estes dois itens, em específico, os Direitos e os Campos da Experiência, no documento da Base para a Educação Infantil, se passa a refletir sobre algumas contribuições de autores que dialogam o tema e algumas de suas problematizações, apresentam suas críticas e posicionamentos.

79

Alguns diálogos atuais com autores(as) que falam sobre a BNCC

Para Souza (2018), a BNCC altera de modo direto a formação de professores. Sem contar a incongruência entre a proposta da Base e a questão do investimento ou financiamento para a qualidade da educação. A formação sugerida não está ligada ao contexto atual da formação de professores no Brasil: aumento de cursos EaD, professores(as) atuam em áreas que não são de sua formação, dentre outras estatísticas mais graves e sérias.

Outros dois pontos fundamentais:

- O texto da BNCC é amplo demais, trata-se de abordagens, muitas vezes, “ocas”, sem referências bibliográficas ou de metodologias, ou seja, não deixam “pistas” sobre que bibliografias se apoia, em que autores, em que pesquisas ou pesquisadores.
- A BNCC é uma imposição com “fachada” de uma produção democrática e consultiva.

Segundo Aguiar (2018, p.15):

A temática Base Nacional Comum não é um assunto novo. Está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A BNCC acabou se tornando um instrumento de desmonte das conquistas populares, sobretudo, no que diz respeito ao direito à educação e às políticas que se desenvolveram desde os anos que seguiram a 2003.

A Base é discutida, desde 2014 e tinha como norteamento das reflexões, o PNE (Plano Nacional de Educação), recentemente aprovado à época.

A BNCC não foi discutida com a sociedade brasileira, nem tão pouco com os professores e professoras, apenas, um grupo de especialistas, por meio de Portarias. Se fez a composição do grupo que elaboraria a primeira versão da base, em 2015. É claro que contribuições foram disponibilizadas e oferecidas para o texto da base, mas não com os principais envolvidos(as): os professores da educação básica.

Em 2016, veio a segunda versão. Esta foi debatida por entidades de professores de todo o território nacional. A terceira versão veio em 2017, com foco na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Larangeira (2017) aponta que a BNCC para a Educação Infantil ameaça a autonomia docente, desqualifica sua intelectualidade. No tocante às crianças, ao tratar das experiências, segundo a autora, não esclarece muito bem o seu objetivo, demonstrando uma proposta de currículo que reduz os tempos de aprender e de produzir, das crianças. Desta forma, a BNCC “prejudica” e contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em suas publicações pelo Ministério da Educação, em 2009, 2010 e 2013, mesmo afirmando que as considera em sua formatação e configuração de política pública curricular, de abrangência nacional e de característica “comum”.

Sobre a terceira versão da base que fragmenta e separa o ensino médio das demais etapas da educação básica – o que contradiz a LDBEN, diretamente – a autora explica:

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 56 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 (Larangeira, 2017, p. 121, grifos meus).

Cury; Reis; Zanardi (2018) afirmam que,

[...] a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, constituindo, a partir de sua terceira versão, um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (p.8).

81

A crítica dos autores, ou, pode-se dizer, o alerta antecipado é que a base apresenta,

[...] como principais limites as evasivas quanto à formação de professores, a pouca clareza quanto aos recursos para o financiamento e efetivação de uma base nacional democrática, federativa e diferenciada. Observamos ainda a pouca participação de crianças e jovens nas definições da BNCC, a dissimulação de um processo de elaboração da BNCC falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo e sua elaboração (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p.15).

Realizando uma crítica à Base sobre a educação da infância, Cury; Reis; Zanardi (2018) afirmam:

Sobre esses aspectos do cotidiano, a BNCC é lacunar, incluindo afirmações genéricas e pretensamente autoexplicativas, como por exemplo a ideia de cuidar e educar, ou ainda, a ideia de campos de experiência, ambas conceitualmente não desenvolvidas, além de uma sensível ruptura entre os cânones da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, operando por uma ruptura no modo de educar as crianças (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p.107).

A ideia de “ruptura” formativa na educação básica é uma afirmativa recorrente nos textos que discutem o tema. O curioso, portanto, é termos uma legislação curricular com tantos

retrocessos, sendo que possuímos vastíssima produção de conhecimento, desde os anos 1980, sobretudo com a abordagem do materialismo histórico-dialético que ainda continua “vivo” na pesquisa em educação no Brasil.

Mas, quais são os desafios dos estagiários(as)? A próxima seção procura responder esta questão.

Desafio(s) dos estagiários(as) com relação à prática, a partir da BNCC: proposta transgressora de Hernández (1998)

O desafio maior aos estagiários(as) e também para os formadores de formadores, na universidade, é a mudança de linguagem educacional, uma mudança que não é simples e envolve, para além da linguagem, serem propostas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na observação e regência. Algumas novas linguagens:

- Direitos (de Aprendizagem). E a questão que fica diante da Base é: o que fundamenta “Direito(s)”? Não se esclarece. Entende-se que nasce da Constituição Federal de 1988, da LDBEN de 1996 e todas as resoluções e pareceres do Ministério da Educação. Mas há necessidade de alguns balizadores para este entendimento nos Projetos de Intervenção estagiais.
- Desenvolvimento. De qual abordagem se parte para falar de desenvolvimento humano? Isso não é definido na Base.
- Campos de experiência: base estrutural pedagógica ou propostas curriculares em que a criança passa a ser produtora de cultura. O estudo da palavra e da categoria “experiência” não é solta, não é neutra, portanto, a Base exige uma leitura, um estudo sobre que abordagem e sobre que objetivos se esperam com essa perspectiva e esse objetivo no currículo, carregado de “habilidades” a serem alcançadas em cada etapa e subetapa da Educação Infantil. Reafirma-se, aqui, a importância da obra Finco; Barbosa; Faria (2015) para o entendimento das “experiências”, dos campos de experiências no currículo.
- Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento a serem alcançadas, habilidades, propriamente ditas. Mas a pergunta é: e a infância? E as crianças? O que elas pensam ou dizem sobre isso?
- Situações e experiências do dia a dia das crianças como parte do currículo.

- Presença dos conhecimentos culturais. O estudo da cultura e culturas é muito presente no texto da Base. Estudar as variáveis e constantes, deste conceito na educação, a partir da antropologia, parece ser um bom encaminhamento desafiador a pedagogos(as) em processo formativo no estágio.

A “sugestão” da prática transgressora envolve a mudança da escola e consiste nos seguintes pontos gerais, segundo Hernández (1998), listados a seguir, e que convergem ao desafio(s) apresentado até aqui, por exemplo, com a mudança de linguagem dos estagiários(a) em relação à observação e regência, pela Base, particularmente na construção dos Projetos de Intervenção a serem aplicados nas escolas estagiais.

- Primeiro ponto: transgredir o currículo. Transgressão liga-se a um aspecto psicológico dos processos de ensino-aprendizagem que se dão no espaço escolar em uma contrapartida a propostas tecnicistas e neotecnicistas. Transgredir, então, implica na alteração da ideia ou noção de uma educação que despreza ou anula um currículo significativo, cultural e identitário-biográfico, com sujeitos reais em e nas salas de aula reais.

- Segundo ponto: transgredir ao construtivismo e ao “psicologismo” (individualista), fortemente presente na Base, ao enfatizar as “habilidades”, propondo que se permita evidenciar a escola e todos os aspectos mais detalhistas do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, superar a “rotulação” ou talvez, extingui-la, permitindo, assim, a “aparição” de “intercâmbios simbólicos”, construções sociais, construção de identidades e de diferenças, o papel do afeto no aprender na sala de aula e as relações de poder que se dão nesses espaços, o das salas de aula, o que inclui, as relações de gênero na infância.

- Terceiro ponto: transgredir as “disciplinas” compartimentadas. Isso tem muito a ver com a Educação Infantil. Transgredir as disciplinas ou áreas do conhecimento implica em favorecer os saberes do mundo na escola e fora dela, ou seja, problemáticas que permitam aos estudantes conhecerem e acessarem o mundo.

- Quarto ponto: transgredir a noção de preparação “para”. A finalidade expressa é de que uma etapa da educação não pode ser propedêutica, ou seja, manter o encadeamento formativo que leva “ao próximo nível”, por exemplo, ao vestibular ou ao ENEM, logo, ao

acesso à universidade. Tal “ideal” elimina a formação do sujeito no aspecto de seu desenvolvimento biológico e social, político, crítico, estético, enfim, integral, totalizador.

- Quinto ponto: transgredir para que a voz do professor(a) seja ouvida, seja entendida e atendida na formatação do currículo e, são eles, os professores e professoras que inovam o currículo e não os especialistas, estes, podem auxiliar, mas quem efetiva a inovação são os educadores. Isso é extremamente significativo em nossa reflexão sobre a resistência a BNCC Educação Infantil.

- Sexto ponto: transgredir quanto ao fato de que a escola é incapaz de se transformar, mudar e acompanhar a sociedade, suas demandas. Dialogar com a sociedade, encarar os desafios e assumi-los, conjuntamente, sem acusações, mas buscando parcerias efetivas visando a qualidade do ensino, começando pela luta por recursos financeiros e sua gestão. Transgredir para se efetivar a cidadania, a diversidade, em seu sentido amplo, cultural, político, emancipatório, de valorização das diferenças e, sobretudo, para o fim das desigualdades sociais.

84

Para corroborar a noção de “transgressão” proposta por Hernández (1998), aproxima-se ao debate, a caracterização de prática pedagógica dada por Franco (2016), para quem, prática pedagógica implica intencionalidade, *práxis* e se “aloja” numa Didática Crítica. Particularmente, uma prática pedagógica se organiza “por entre resistência e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante (p. 544)”.

Neste sentido, a resistência, como sinônimo ou mesmo emprego dado à “transgressão” exigem do professor (a) saberes que vão além do “imposto” ou “dado” pelos sistemas educacionais.

Portanto, **só a ação docente**, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Realça-se o sentido de saberes pedagógicos [...] como aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas e que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições e, assim, poder melhor articular teoria e prática. É possível,

portanto, falar em saberes pedagógicos como saberes que possibilitam aos sujeitos **construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas** (Franco, 2016, p. 545, grifos meus).

A ação de resistência, de transgressão exige, segundo Maria Amélia Franco em que o professor seja reflexivo, dialógico, *praxiológico* e, desta forma, possa “potencializar as circunstâncias que estão postas à prática (Franco, 2016, p. 545)”.

Considerando a inviabilidade da atual BNCC, Franco (2016) já advertia, sem estar tratando da Base, que “A prática não se muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (p.546)”.

Os apontamentos críticos e de transgressão em relação à Base e direcionados para o estágio de observação e de regência na Educação Infantil, podem ser identificados nos seguintes itens de verificação:

- Cultura. Cultura “escrita”.
- Cotidiano.
- Competência (s).

Experiências (diversificadas). A crítica dos autores, na atualidade, é que o conceito de “experiência(s)” traz impactos negativos à formação da criança. Cury; Reis, Zanardi (2018), por exemplo, afirma:

Tomada de forma apressada pela BNCC, experiência é tratada como episódica, e se assemelha a uma escada em que cada sujeito avança na aquisição de conhecimento, num processo crescente de acúmulo de conteúdos formais. Nessa perspectiva, a ideia de progressão e sedimentação está colocada às crianças desde a tenra idade até o quinto ano do ensino fundamental [...] constituindo assim sujeitos semiformados desde a infância. Analisamos que os modos pelos quais a BNCC foi construída apenas reforça esta ideia de semiformação socializada (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p.112).

Novamente, reitera-se, a importância da obra de Finco; Barbosa e Faria (2015) para maior amplitude do debate sobre esta questão das experiências diversificadas do currículo e que implicam diretamente à atuação dos professores(as) e também, aos estagiários(as), sob orientação do professor(a) na universidade.

Retomando os itens de verificação, se tem:

- Participação em produções nas artes demais dimensões da vida humana cultural.

Participação em conversas.

- Escuta, fala infantil, audiência, busca de implementação fruto da participatividade.
- Educador. Aponta-se aqui uma questão: não se utiliza “professor”, por quê? Aparece “mediador” indicando uma perspectiva vigotskiana de formação e atuação docente.
- Imaginação; exploração do entorno.

Estes itens de verificação são ainda um mosaico inicial de questões e apontamentos a serem aprofundados em pesquisa. Portanto, há algumas “ausências” interpretativas, mas que já são detectáveis, visando práticas estagiais de “transgressão” à Base nas escolas de educação básica em todo o Brasil, seja na frente da atuação dos professores (as), seja na frente das práticas estagiais, sob orientação.

86

Considerações Finais

Não sendo o objetivo deste artigo, a descrição detalhada da constituição e aprovação da Base, como já se afirmou no início – esta reiteração é fundamental –, o olhar para o documento final, conduz a desafios, tanto para os professores formadores na universidade (orientadores de Estágio), como também, para os professores supervisores das escolas estagiais e, em consequência, aos estudantes em formação estagial. Disso decorrem as necessidades formativas críticas e de “transgressão”.

Quais seriam estas necessidades formativas críticas e de transgressão, segundo a pesquisa aqui apresentada?

- Que os professores de estágio promovam e incentivem uma leitura crítica da BNCC Educação Infantil, orientando estagiários (as) na organização de projetos de observação e de regência, de forma, que as observações e os projetos intervencionistas de práticas pedagógicas abarquem o desenvolvimento infantil em sua dimensão ampla. Será de suma importância, a princípio, serem dialogados em aula, sob orientação, no espaço da universidade, os itens de verificação expostos na última seção deste artigo, na medida, em que, uma vez

“detectáveis” instigam um processo de estágio com pesquisa (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015) e acabam por construir sobre o currículo proposto pela Base, uma atividade transgressora saudável e profissional, fundada na *práxis*, ou seja, o professor estagiário(a) estará fazendo algo, que sabe porque está fazendo, não somente executando, sem reflexão, sem base teórica, legal e didática.

- Que os estudantes de estágio, em cursos de Pedagogia, organizem suas atuações observacionais e de regência com um olhar crítico à BNCC, considerando, a partir da literatura produzida pela área, na temática, mesmo que recente, a “inconclusão”, a margem de dúvidas e sentidos diversos que o texto da Base apresenta, com pontos negativos e positivos, que devem ser levados em conta na ação junto às crianças pequenas. Mas, há de se considerar esta base transgressora na figura importante dos Supervisores de Estágio das unidades concedentes. O que a transgressão implicará? Bem, se os projetos de intervenção passam também pela aprovação dos Supervisores, os estudantes de estágio devem argumentar e defender seus projetos e mostrarem segurança quando do “alinhamento” transgressor à BNCC, pois o jogo é o mesmo, tanto da Base, quanto da transgressão pedagógica: não precisa dizer que está transgredindo, basta apenas propor, executar e avaliar a atividade, o projeto, a aula, enfim (Hernández, 1998). Deste modo, há de se conseguir ou atingir a qualidade que tanto se tem lutado a alcançar na escola pública brasileira, desde a inovadora LDB de 1996. As conquistas não podem ser perdidas, nem deixadas de lado.

Conclui-se, portanto, que, inevitavelmente, a Base implica, sem dúvida, um desafio muito elevado aos professores em formação inicial, em cursos de Pedagogia e, se caracterizam por necessidades formativas críticas e de transgressão que ainda continuam se configurando nos dois campos ou frentes de atuação dos estagiários, ou seja, a frente representada pela universidade e a outra frente, a escola estagial, submetida aos sistemas de ensino. E uma terceira frente, ainda mais importante e que também passa pelos mesmos desafios, qual seja, a frente dos professores e professoras em exercício, que precisam adequar sua prática ao atual currículo proposto na BNCC. Com estes (as), lá estão os estagiários(as) e os pesquisadores-docentes das universidades e Institutos, a “transgredir” e resistir didaticamente, visando o desenvolvimento das crianças, meninos e meninas, da Educação Infantil.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva Aguiar. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela.; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de.; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios Supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira.; FOCHI, Paulo Sérgio.; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. O que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**; v. 8, n. 16, 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492> >. Acesso em 19 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc> >. Acesso em ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB/CNE n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 19 maio 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil.; REIS, Magali.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; FARIA, Ana. Lúcia Goulart. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. 1. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.

GHEDIN, Evandro.; OLIVEIRA, Elisângela Silva de. ALMEIDA, Whasgton Aguiar de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LARANGEIRA, Cintia. A Base Nacional Comum Curricular: uma leitura a *contrapelo* dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Infantil. **Revista Aleph**, Dossiê Temático, dezembro 2017, Ano XV, Número 29. Disponível em: < <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/618> >. Acesso em ago. 2018.

MONTEIRO, Cíntia Castro.; CASTRO, Letícia de Oliveira.; HERNECK, Heloísa Raimunda. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, v.10, n.1, 1.º semestre, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández.; LÚCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

SOUZA, Rachel Freire Torrez de. Os efeitos da BNCC na formação docente. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, PB, v.12, n. 1, p. 69-79, 2018. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38217> >. Acesso em ago. 2018.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.