

Roberto Sanches Mubarac Sobrinho



Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
rmubarac@hotmail.com

Célia Aparecida Bettiol



Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
celiabbettiol@gmail.com

ENTRE O “DITO” E O “NÃO-DITO”: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC E DO RCA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

RESUMO

O texto faz uma reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e do Referencial Curricular Amazonense-RCA para a Educação Infantil, transitando entre o “dito” e o “não-dito”, o que contribuiu para desvelar e revelar algumas maquinações que estão presente no conteúdo dos documentos, mas que de forma sutil, são mascaradas por um texto romântico e homogeneizador. Nas “escavações” que fomos fazendo ao longo das leituras, do acompanhamento do percurso de elaboração do RCA e das etapas de implementação da BNCC na rede de Educação do Amazonas, estabelecemos um processo de análise crítica, que nos permitiu evidenciar discursos e estratégias que acabam por normatizar as práticas docentes e, de certa forma, padronizar as ações destinadas às crianças nos espaços de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. BNCC. RCA. Discursos “ditos” e “não-ditos”

BETWEEN THE "SAID" AND THE "UNSAID": A CRITICAL ANALYSIS OF BNCC AND RCA FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE AMAZON EDUCATION NETWORK

ABSTRACT

The text makes a reflection about the National Common Curricular Base-BNCC and the Amazonian Curricular Reference for Early Childhood Education, moving between the "said" and the "unsaid", which contributed to unveil and reveal some machinations that are present in the content of the documents, but which in a subtle way, are masked by a romantic and homogenizing text. In the "excavations" that we were doing throughout the readings, the monitoring of the elaboration of the RCA and the stages of implementation of the BNCC in the Amazon Education network, we established a process of critical analysis, which allowed us to highlight discourses and strategies that end up normalizing teaching practices and, in a way, standardize the actions aimed at children in the spaces of Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. BNCC. RCA. "said" and "unsaid" Speeches

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 09/12/2021

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp26-43>



1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo refletir acerca da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) e do Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (RCA)¹, tendo como suporte metodológico uma pesquisa documental que se utilizou dos dois documentos e a análise de conteúdo com foco nos estudos de alguns autores como Foucault e Bourdieu, bem como o embasamento das áreas de Sociologia Geral e da Infância, de Antropologia Geral e da Infância, de Educação e dos Estudos Culturais².

A questão central aqui proposta, intencionalmente, gira em torno do caráter ideológico presente no conteúdo dos documentos, que foram implementados como parâmetros para que as instituições de Educação Infantil pudessem rever suas propostas pedagógicas, seus projetos políticos pedagógicos entre outras ações, visando, em última instância, uma melhoria do trabalho docente em sala de aula, assim está “dito”.

Neste sentido, o que resgataremos neste artigo, é a forma como os documentos foram elaborados, tomando-se como referência as seguintes provocações: a ausência de debates no campo educacional, pouca rigorosidade de um olhar acerca do que se tem pesquisado sobre a infância no Amazonas, no Brasil e no mundo, e alguns elementos que se caracterizam como reprodutores da ordem social dominante, que pouco contribuem, para o entendimento da infância enquanto construção social e das crianças, e das(os) professoras/professores, como sujeitos históricos. Ao que tudo indica “tentaram” omitir a história, mas ela, segundo Foucault (2005, p. 11), sempre vem à tona.

[...] os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar. Por tanto, os ‘saberes sujeitados’ são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição.

Assim, recorreremos a uma, ainda que breve revisão histórica, buscando trazer à tona alguns elementos que se configuraram no percurso da elaboração dos documentos, no intuito de compreendermos de forma crítica as intenções latentes nessa reforma curricular “dita” participativa, flexiva e aberta, e em seguida viabilizaremos uma reflexão do texto propriamente “dito”.

¹ No decorrer do texto utilizaremos estas siglas quando nos reportarmos aos documentos

² Charlot, 1986; Laraia, 1986; Martins, 1993; Laraia, 1986; Kramer, 1996 e 1999; Hall, 1997; Pinto e Sarmiento, 1997; Freitas, 1997; Bhabha, 1998; Ferreira, 2000; Candau, 2011; Rodrigues, 1992; Corsário, 2002; Bourdieu, 1982, 2003 e 2004; Plaisance, 2004; Prout, 2004, entre outros.

2 CONTEXTUALIZANDO OS DOCUMENTOS (BNCC) E (RCA) E REVELANDO ALGUMAS QUESTÕES ACERCA DOS SEUS DISCURSOS

A BNCC para a Educação Infantil foi elaborada no contexto de “reorganização” da política educacional brasileira, representando (assim está “dito” no documento) uma “proposta pactuada em todas as Unidades da Federação” (BRASIL, 2017. p. 04), que estrutura o funcionamento desta etapa de ensino no país. Representa um documento de caráter normativo, recorrente à LDB, Lei 9394/96, que nos seus artigos 29, 30 e 31, caracterizam a Educação Infantil, tendo como ênfase central a inclusão da mesma como primeira etapa da educação básica³. Foi oficializada às instituições brasileiras e seus diversos “agentes”⁴ pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que em seu artigo 1º estabelece:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017. p. 04).

No processo de debate sobre a BNCC e a forma adotada pelo MEC nas versões finais do documento, acabou-se por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconsiderando bases científicas e pedagógicas importantes produzidas por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre as questões curriculares e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Barbosa; Silveira; Soares (2019, p. 83). “[...] foi visível a expectativa de participação de alguns grupos, entidades e indivíduos nas duas primeiras versões da BNCC e o sentimento de frustração destes, ao serem cerceados de opinar e transformar as duas últimas versões do documento”.

O documento constitui-se, pelo seu caráter normativo, em um conjunto de referências e orientações pedagógicas, “[...] para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica [...] construir ou revisar os seus currículos”, conforme pontuado no caput do artigo 5º (BRASIL, 2017, p. 05).

³ “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 2020, p. 23).

⁴ Bourdieu (1999). Neste sentido o termo usado se refere àqueles agentes chamados “intermediários do Estado”, que o autor chama dos “novos sacerdotes do poder” prestes a comandar ou obedecer às ordens pré-estabelecidas.

Neste sentido, ainda estabelece, no § 1º do artigo 5º, que a BNCC deve:

Fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

Desta forma, considerando o conceito de criança, adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB 5/2009⁵, como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, a BNCC estabeleceu, ao longo do artigo 10, os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil”, que mais parecem produzir um “mundo ideal e idealizado” para as crianças brasileira, na perspectiva da homogeneização. (BRASIL, 2017).

Assim, nossas crianças reais, (in)visibilizadas⁶, ora pelas mazelas estruturais do nosso sistema, quando lhe é conveniente, ou, no seu extremo, evidenciada pela mídia pela “magia da infância” ou quando o excesso de brutalidade não mais é possível de camuflagem, continuam vitimadas neste processo. Como afirmar então que frases citadas no documento, tenham relação com a real situação das múltiplas infâncias brasileiras? O que se entende como sujeito histórico e que as crianças brasileiras possuem cidadania? Qual cidadania seria esta? Afinal onde ela se encontra e a qual lugar ela pertence? Seria esta mais uma armadilha, como tantas outras presentes em nossa história?

[...] a relação efetiva das forças, o discurso de lucidez trapaceava com as palavras falsificadas e também com a proibição de poder dizer, para mostrar em toda a parte uma injustiça – não só a dos poderes estabelecidos mas, de modo mais profundo, a da história: reconhecida nesta injustiça uma ordem das coisas, em que nada autorizava a esperar a mudança. (CERTEAU, 2003, pp. 76 e 77).

Como instrumento “dito” histórico, que se propõe a uma “mudança” nas estruturas curriculares para a Educação Infantil, a BNCC postula-se num “lugar intersticial”⁷ onde as crianças e os professores, enquanto sujeitos deste contexto, foram silenciados, amalgamados em uma visão de infância e docência homogêneas, caracterizada linearmente sob a lógica da padronização (o Comum). Porém, tal constatação não se

⁵ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. BRASIL (2009).

⁶ Vasconcelos e Sarmiento (2007).

⁷ Foucault (2005).

encontra aparente no documento, que amparado por uma lógica textual sutil e romantizada, tende a um convencimento e, logo, uma aceitação pacífica de sua efetivação no trabalho das escolas como parâmetro de ação a ser seguido e perseguido.

“O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz: e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz” (FOUCAULT, 2007, p. 28), ou seja, um caminho retilíneo que aponta um modelo de cotidiano para as instituições de Educação Infantil, associado a verdades inquestionáveis, um verdadeiro receituário que determina o fazer pelo fazer, pois, pior ainda, seus defensores, pouco, ou quase nada conhecem do conteúdo expresso no documento, que em muitas escolas, que praticamente nada fizeram para se discutir, não passa de um novo modismo, ou quando muito, estão sendo utilizados como indicadores de “conteúdos de ensino”.⁸

[...] em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social. (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 147).

Neste sentido, ao buscarmos um distanciamento teórico e adentrarmos ao texto de forma mais aprofundada – tentando-se fazer uma “escavação arqueológica”⁹ – aquilo que aparentemente pareceria uma perspectiva de transformação, aponta-se como um “não-dito”, possibilitando uma releitura crítica que se vislumbra para múltiplos olhares sobre esse processo, ou seja, “[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja no que se diz” (CERTEAU, Apud. GHEDES, 1977, p. 32).

Assim para Foucault (1968, p. 83):

Da modalidade política às lentidões características da ‘civilização material’, os níveis de análise se multiplicam; cada um tem suas rupturas específicas; cada um comporta um corte que apenas lhe pertence; é, **à medida que se desce até os estratos mais profundos, as escansões se fazem cada vez mais amplas.** (Grifo nosso).

Em relação do RCA, este foi construído por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estadual e municipais, formada a partir da instituição da Comissão Estadual de implementação da BNCC no Amazonas, Portaria nº 242/2018, de 21 de fevereiro de 2018, com suporte do programa de apoio para a implementação da BNCC, Portaria nº 331 MEC, de 5 de abril de 2018, por meio da promoção de conferências temáticas e encontros formativos. Este processo contou também

⁸ Constatamos esta situação entre outras, através de pesquisas exploratórias realizadas junto com os discentes, das disciplinas Teoria e Prática da Educação Infantil e Estágio Supervisionado na Educação Infantil (6º período do curso de Pedagogia) enquanto docentes, da Universidade do Estado do Amazonas, nos anos de 2019 e 2020, em algumas escolas da rede municipal de ensino de Manaus, como parte dos estudos da disciplina e ouvindo alguns professores nas escolas.

⁹ Termo apropriado de Foucault (2007).

com o apoio de colaboradores e leitores críticos especialistas, que ofereceram seu olhar técnico à construção do documento. (AMAZONAS, 2019).

Neste processo de construção do RCA, a Universidade do Estado do Amazonas-UEA e a Universidade Federal do Amazonas-UFAM, foram chamadas a participar dos primeiros momentos como consultores externos, através de pesquisadores dos grupos de pesquisa “Infância e Educação no Contexto Amazônico” – UEA e “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia” – UFAM. Foram discussões importantes para que o documento pudesse ganhar um viés mais voltado às características locais. Após as primeiras reuniões houve um distanciamento/afastamento da comissão organizadora do RCA que não mais incluiu os pesquisadores da UEA nas discussões.

Segundo o documento (AMAZONAS, 2019, p. 29):

A trajetória metodológica pela busca da construção do Referencial Curricular Amazonense para a Educação infantil, alinhada à Base Nacional Comum Curricular, iniciou seguida a indicação paritária de 122 articuladores no interior e 14 na capital, contando ainda com o acordo de parceria técnica firmado com o regime de colaboração entre Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - Seduc/AM e União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime/AM. A comissão foi composta por profissionais da Seduc/AM e Secretarias Municipais de Educação, em articulação com representantes da sociedade civil organizada, Universidade Federal do Amazonas e Universidade Estadual do Amazonas. A interlocução com os municípios ocorreu por meio de encontros presenciais e à distância, mediado por fóruns, questionários, formulários de contribuições e gravação de vídeos.

Fica evidente no texto do próprio documento e no acompanhamento que se fez enquanto pesquisadores¹⁰ da Universidade do Estado do Amazonas, um início de discussão que se pretendeu mais participativo, mas que no decorrer do processo foi se fechando aos membros da comissão. Ainda assim, não se encontra registrada a participação dos pais ou das crianças no processo de elaboração do documento, e, de forma muito tímida, a participação dos professores da Educação Infantil.

Para procedermos às análises no conteúdo do documento, buscamos, como nos indica Foucault, irmos mais a fundo, ler o que não se apresenta no discurso posto, “[...] romper este fio e assumir deliberadamente as brechas [...]”¹¹. Para tanto, optamos, primeiramente, em demonstrar a estrutura do RCA, apresentando uma síntese do documento, para a partir de então nos determos em dois elementos que consideramos

¹⁰ Como líder do Grupo de Pesquisa “Infância e Educação no Contexto Amazônico” da UEA, o professor Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, fui o representante institucional neste primeiro momento das discussões. Após os primeiros debates e embates, não mais se incluiu o grupo de pesquisa nos encontros e nem mais se chamou a participar das discussões, recebendo um e-mail agradecendo a contribuição.

¹¹ Ghedez, (1977, p. 34).

centrais para nossa reflexão neste texto, quais sejam: a concepção de criança e a concepção de professora/professor na Educação Infantil.

O documento está assim estruturado, conforme seu sumário¹²:

1.	Introdução	16.1.	Relações étnico-raciais
2.	O atual marco regulatório da Educa ao infantil no Brasil e a necessidade de construção do Referencial Curricular	16.2.	Educação Infantil e a Educação Quilombola
3.	Percurso metodológico da construção do Referencia Curricular Amazonense para a Educa ao infantil	16.3.	Educação Infantil e Religiosidade
3.1.	Concepção de currículo na Educação ao infantil	16.4.	Educação Infantil, Sexualidade e as Relações de Gênero
3.2.	Concepção de criança e infância	16.5.	Educação Infantil e Educação Especial
3.2.	Concepção de professora/professor na Educação infantil	16.6.	Educação Infantil Indígena
4.	Princípios éticos, políticos e estéticos na Educa ao infantil	16.7.	Educação Infantil e as infâncias do/no campo
5.	Cuidar e Educar	17.	Estrutura organizacional de atendimento às crianças na Educação Infantil das redes de ensino
6.	Interações e brincadeira	18.	O ambiente educativo
6.1.	Interações entre bebês, crianças e professores	18.1.	Repouso e/ou sono
6.2.	Interações entre bebês, crianças e seus pares	18.2.	Seleção e cuidado com os brinquedos
6.3.	Interações entre bebês, crianças e os brinquedos	18.3.	O ambiente educativo e seus diferentes espaços na fase creche e pré-escola
6.4.	Interações entre bebês, crianças e o ambiente	19.	Carga horária, calendário e horário de funcionamento
7.	As múltiplas linguagens	20.	Estrutura organizacional das creches e pré-escolas
8.	Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento	20.1.	Espaços: mobiliários, equipamentos e materiais na fase creche e pré-escola
9.	Os campos de experiências	20.2.	Vigilância em saúde nas unidades de Educação Infantil em tempo Integral e/ou parcial
10.	Campos de experiências/objetivos de aprendizagem de aprendizagem/ faixas etárias	20.2.1.	1 Saúde e higiene dos bebês, crianças bem pequenas e das crianças pequenas
10.1.	Campo de experiências: o eu, o outro e o nós	20.2.2.	Saúde e higiene dos funcionários
10.2.	Campo de experiências: corpo, gestos e movimentos	20.2.3.	Limpeza da mamadeira, banheira e escova de dente
10.3.	Campo de experiências: traços, sons, cores e formas	20.2.4.	Trocas de fraldas e higiene
10.4.	Campo de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação	20.2.5.	Administração de medicamento nas unidades de ensino e Educação Infantil
10.5.	Campo de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	21.	Estrutura organizacional dos profissionais na Educação Infantil
11.	Atividades de rotina na Educação Infantil	21.1.	Estrutura organizacional dos profissionais na Educação Infantil fase creche
11.1.	Organização do tempo didático	21.2.	Estrutura organizacional dos profissionais na Educação Infantil fase pré-escola
11.2.	Tarefa de casa na Educação Infantil	22.	Elementos constitutivos para a organização da instituição de Educação Infantil
12.	O planejamento e a avaliação na Educação Infantil		Considerações finais
13.	Tarefa de casa na Educação Infantil		Referências
14.	O envolvimento da família e da comunidade na instituição		
14.1.	Família e gestão participativa		
14.2.	Família e diversidade		
15.	O movimento na Educação Infantil		
16.	Educação Inclusiva na Educação Infantil		

Conquanto o RCA possa se apresentar como uma atitude participativa, e até certo ponto inovadora no nível da política educacional para a Educação Infantil, o contexto das

¹² Essas informações foram extraídas do sumário do documento em forma de síntese, elaborada por nós. (AMAZONAS, 2019, pp. 11-13)

instituições e da sociedade não pode ser deixado de lado, pois não é um documento descontextualizado, aprovado em caráter normativo, que se aponta como a panaceia da situação das crianças, que mudará a realidade da Educação Infantil amazonense, que tem um dos piores índices de atendimento do país¹³.

Não podemos negar alguns avanços – ainda que apontá-los não seja o nosso objetivo neste momento –, mas temos que assumir a postura de defensores de políticas e práticas curriculares que sejam construídas em um amplo processo de discussão e conhecimento da realidade tanto social quanto educacional de nossa população infantil. Isto ainda está longe de se efetivar, principalmente se o caminho for linear, como estabelecido pelo documento.

Para Bujes (2000 p. 04, 07 e 08), em analogia ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, percebe-se um movimento muito parecido no processo dos dois documentos.

Ao fazer o exame dos referenciais curriculares propostos pelo MEC para a educação infantil, tenho o propósito de mostrar que a experiência de si é ensinada às crianças como novos membros de uma cultura e que isso não se dá de modo aleatório. [...] É por tal razão que, ao examinar o que tomo no Referencial como ‘práticas de subjetivação’, volto-me, para as proposições que têm por finalidade sugerir que tipo de criança as práticas de educação infantil nas instituições pretendem formar. Relaciono também as práticas sugeridas em algumas dessas proposições à aquisição de determinadas capacidades que são mobilizadas por um complexo de aparatos, de estratégias, de maquinações, de agenciamentos em que os sujeitos infantis não apenas passam a participar de um universo de significados ou de um contexto de narrativas mas onde passam a ter um modo particular de relacionar-se com eles mesmos e com os outros.

Como já dissemos no início desta parte do texto, não procederemos a uma análise exaustiva dos documentos, até porque o volume de informações contidas nos mesmos deverá ser objeto de muitas outras pesquisas e reflexões. Vamos a partir de agora, buscar os elementos que compõem as nossas escolhas enquanto escopo das análises.

3 DESVELANDO A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A CONCEPÇÃO DE PROFESSORA/PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RCA

Procuraremos neste segundo momento das análises, trazer alguns elementos literais que compõem o RCA, para, a partir do “objetivo proclamado”¹⁴, ou seja, o texto

¹³ Essa afirmação está pautada no Plano Estadual de Educação, Meta 01 (AMAZONAS, 2015).

¹⁴ Termo extraído de Saviani (2000):

propriamente “dito”, irmos apontando questões que nos levam a indagar uma série de ocultamentos ideológicos que se apresentam no discurso “não-dito”.

Não nos cabe a tarefa de simplesmente apontar as incoerências, mas poder contribuir para uma compreensão da “performance”¹⁵ que o documento traz para os espaços de Educação Infantil, entendendo que entre o “*lócus*” onde o trabalho com as crianças ocorre e os “ditos” presentes no documento, podem representar uma repetição do já feito e cristalizado nas práticas curriculares e educativas das instituições, ou seja, um verdadeiro retrocesso.

Nossos argumentos assentam-se no sentido de desvelar o que de imediato, não nos seria possível perceber, procedendo ao desocultamento das concepções “não-ditas”. Logo, Foucault (1968, p. 92) nos alerta para a:

[...] a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda, o jogo inconsciente que surge apesar dele mesmo no que ele disse ou na quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas; de qualquer forma, trata-se de re construir um outro discurso, de reencontrar a palavra muda, murmurante, inesgotável que anima no interior a voz que se ouve, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e às vezes as desarruma.

Nessa pretensão de “desarrumar”, vejamos então o que o RCA nos tem a dizer e em seguida, procuraremos refletir os discursos selecionados, trazidos do corpo do documento. Intencionalmente foram escolhidas tais passagens entre as inúmeras que compõem as 226 páginas. Assim, como recorte metodológico, optamos em trabalhar com a concepção de criança e a concepção de professora/professor na Educação Infantil, pois é a partir dessa discussão que se descortinam os demais elementos do documento e que as “maquinações” vão sendo, sutilmente, reforçadas.

Decorre desta ‘evidência’ que, em toda parte e em todo tempo, existiria de modo absoluto um universo social – a infância – imbuída de uma natureza própria, a exigir invariavelmente as mesmas atitudes. Seria ela dotada por si mesma de uma imperiosidade soberana, à qual deveriam as diferentes culturas se submeter. Consequência disto: a diversidade cultural foi quase sempre considerada coisa de adultos, sendo relativamente raros os trabalhos que procuram sem relativizar a ideia de ‘infância’. (RODRIGUES, 1992, p. 119).

Na página 31 do documento está descrita a concepção de criança que embasa o texto e que vai definir os objetivos de aprendizagem, os campos de experiências e as orientações metodológicas, e conseqüentemente, as práticas que serão apontadas ao longo da escrita. Está assim expresso:

Defendemos uma concepção que não se fixa num único modelo de criança a ser alcançado, mas que está aberta a diversidade e a multiplicidade que são próprias

¹⁵ Neste primeiro momento vista sob a ótica da concepção tradicional como aponta Zumthor (2007, p.31), “É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta [...] uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo”. E continua o autor “[...] refere-se a realização de um material tradicional conhecido como tal”.

do ser humano. Os bebês e crianças na Educação infantil estão em uma faixa etária que compreende um ciclo de aprendizagem e desenvolvimento que ocorre em condições específicas e singulares, demandando uma proposta com exigências próprias, porque bebês e crianças vivem em diferentes e singulares contextos culturais, econômicos e étnicos. (AMAZONAS, 2019, p. 31)

O primeiro enunciado traz a concepção de criança “igualada” às demais etapas da vida dos seres humanos, uma noção homogênea que ao utilizar a expressão “são próprias dos seres humanos” preconiza um estado social igual, livre de conflitos e, principalmente, harmonicamente estruturado, desconsiderando-se, de fato, que as crianças não são como os demais seres humanos, elas são crianças e merecem ser respeitadas como tais.

Não aparece em nenhum momento desta passagem textual do RCA, a concepção de infância, ou seja, desconsideram-se as vivências, pois a infância como nos adverte Sarmiento (2003, p. 12) não é, para as áreas de Sociologia da Infância e de Educação, um construto universal, como adotado pela Biologia, ou na Psicologia Comportamental ao definirem estágios padrões para a criança, por isso, adverte o autor que:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, **mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas**, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (Grifo nosso)

Em seguida, ao adentrar a apresentação do campo de experiência “O eu, o outro e o nós” numa tentativa de amenizar esse apagamento da infância e essa romantização da igualdade, o texto tenta buscar na família o respaldo para a garantia de tal função (a “dita” igualdade). Mas a família está ali expressa de que maneira? De qual família de fato está se falando? E na ausência desta a criança não existe, não produz cultura, ou melhor, deixa de viver a infância? Estaria aqui presente a tão questionada tese do “desaparecimento da infância”¹⁶?

Em Manaus, temos ainda a realidade de crianças imigrantes junto com suas famílias (haitianos, venezuelanos) que nos seus contatos relacionais micro, são falantes de sua língua materna, praticantes de suas culturas e que carregam consigo, enquanto crianças pequenas, a experiência de deixarem suas pátrias e, em alguns casos, serem refugiados nesse novo lugar. Logo, outro questionamento que surge é sobre como essas crianças se “encaixam” nas denominações propostas no documento?

Neste sentido, assim está expresso (AMAZONAS, 2019, p. 63)

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de

¹⁶ Postman (1999).

cuidados pessoais, os bebês e as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

Esse “jogo” de palavras que transita num campo de ideias metaforizadas parece maquinar uma noção de infância e família desprovida de vivência em uma sociedade complexa, uma ausência dos pressupostos históricos que determinam a relação entre esses sujeitos. Sob essa ótica, Barthes (1988, p.67), chama a atenção para algumas questões que precisam ser consideradas. Assim para o autor:

A linguagem é sistema, e aquilo que se tinha em mira nesse movimento era, romanticamente, uma subversão direta dos códigos – alias ilusória, pois não se pode destruir um código, pode-se apenas ‘jogar’ com ele –; mas recomendando sempre frustrar bruscamente os sentidos esperados...

Outro elemento importante a ser questionado nestes dois tópicos do documento se refere à forma como é vista a presença da criança no seio familiar. Parece-nos que a concepção expressa, define a realidade sem problemas sociais e que a família está sempre presente na vida da criança (configuração burguesa de família). Essa maneira descontextualizada configura-se como um elemento de reprodução, pois ao negar o caráter contraditório da realidade vivenciada pela maioria das famílias amazonenses, acaba por justificar o papel ideológico da educação. Para Cury (1992, p. 49), “Esses mecanismos indiretos objetivarão a negação da exploração e divisão de classes, através de um discurso pretensamente universal, igualitário, e, portanto, falsamente idêntico e homogêneo”.

Mostrar no documento esse discurso “não-dito”, ou seja, esses elementos acima expostos, é sabermos, como nos afirma Barthes (1988, p. 68):

[...] que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico [...], mas um espaço de dimensões múltiplas onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhum é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura.

Mas ao que tudo indica, a cultura¹⁷ é um “ente” um tanto estranho a este processo, como se fosse possível fazer educação sem entendê-la como uma teoria geral da cultura. Assim nos alerta Charlot (1986, p. 99) que:

A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana.

Na página 32 do documento, é esboçado o perfil do profissional da Educação Infantil (AMAZONAS, 2019, p. 32):

Ser professora ou professor da Educação infantil significa pertencer ao conjunto de professores do nosso sistema de ensino como categoria única. Cada etapa da Educação Básica exige de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades

¹⁷ Candau (2011).

e disponibilidades específicas e na Educação infantil, as práticas profissionais se articulam para atender as necessidades e demandas de bebês e crianças, compartilhando cuidado e educação desse público com suas famílias e comunidade.

A(o) professora/professor na perspectiva do documento é vista(o) como alvo, como a(o) grande responsável pela ação educacional da Educação Infantil. Tudo depende dela(e) e exclusivamente a ela(e) devem ser jogadas as culpas pelos fracassos da “escola” infantil. A(o) professora/professor acaba sendo definida(o) como uma/um “super-heroína/herói sem poderes sobrenaturais”, que deve dar conta de tudo e de todos os momentos vivenciados pelas crianças, dentro e fora da escola.

Essa determinação ideológica e de Violência Simbólica¹⁸, pesa sobre A(o) professora/professor e acaba impondo, uma carga de trabalho que lhe conduz a reproduzir os velhos modelos de educar as crianças numa dimensão – até certo ponto inconsciente – desprovida da condição infantil que lhes é própria, buscando torná-las seres obedientes, ou seja, protótipos de adultos, pois segundo Barthes (1988, p. 78):

A ideologia não é algo que uma classe manipula ou calcula conscientemente, embora as tentativas de manipulação que visam a necessidades imediatas tenham base na ideologia, sejam uma espécie de ideologia degradada. Por fim, tanto a ideologia quanto as tentativas de manipulação por meio dela são relativas à classe dominante, àquela que detém a propriedade e o controle sobre os modos de produção. É a partir dessa classe que tanto a ideologia quanto as tentativas de manipulação se disseminam socialmente.

De forma muito tímida o perfil traçado pelo documento, fala do processo de formação da(o) professora/professor. Qual o seu nível de qualificação, ou melhor, ela(e) será qualificado? Como será sua remuneração? E o espaço onde ela(e) trabalha terá condições para receber e lidar com as crianças advindas das mais diversas realidades sociais? A formação continuada, minimamente esboçada no documento, abarcará a perspectiva da interculturalidade para lidar com essas diferenças como contribuição pedagógica? Enfim, as relações de poder, foram superadas do seio da escola?

Neste sentido, segundo Bourdieu (2004, p. 34):

De fato, o mundo da ciência, como o mundo econômico, reconhece relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder ou mesmo de monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, têm por móvel o controle dos meios de produção específicos, próprios do subuniverso considerado.

Logo, é preciso que a(o) professora/professor da Educação Infantil conheça essa relação de forças que está eminentemente presente na organização do trabalho pedagógico e compreenda a importância do seu trabalho docente, mas não de forma

¹⁸ Bourdieu (2001).

isolada dos demais determinantes que compõem o espaço escolar. Não existe apenas um sujeito, mas vários sujeitos que deverão articuladamente, propor outras práticas educativas, alicerçadas tanto num referencial teórico de base, como nos saberes produzidos nas culturas infantis de referência, em uma política pública que valorize a docência, como também em uma infraestrutura de trabalho que seja pensada como um espaço das crianças e das(os) professoras/professores enquanto protagonistas.

Nesta perspectiva, afirma Sarmiento (2002, p.16) que:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo.

Atribuir a(o) professora/professor a “missão” de conduzir o processo educacional sozinho é a estratégia da atual política neoliberal, expressada pela BNCC e reproduzida pelo RCA, que cada dia mais esquiva o poder público das suas responsabilidades sociais, criando “maquinações” que desqualificam tanto as crianças, quanto as(os) professoras/professores e seus espaços de trabalho.

Assim, as críticas de Arce (2001 p. 262), são extremamente importantes na compreensão e entendimento do perfil da(o) professora/professor definido nesta “nova” perspectiva educacional traçada pelo RCA, da qual também somos completamente contrários.

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos enunciados destacados para as análises, como nos alerta Foucault (2007, p. 14), “É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento”. Logo, os sujeitos/assujeitados são definidos como se pertencessem ou vivessem em um mundo sem nenhuma referência a processos reais, “[...] em torno de um centro único – princípio, significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto [...]”. (Idem, p. 12).

Esta forma de significar os sujeitos tem a ver com o processo de “pedagogização”¹⁹ dos conhecimentos e à “disciplinarização” interna dos saberes que tentam exorcizar perigos e evitar que os conflitos sociais ocorram nos espaços da Educação Infantil, sob a ótica de um praticismo cético.

Trata-se de pôr limites, de deixar de fora o inominável. Trata-se de controlar pela sua exclusão, o que não pode ser dito. Trata-se mais efetivamente de um ocultamento das relações de poder. Como se, na lógica interna das instituições, não ocorressem o fracasso, o desajustamento, a rejeição, o estranhamento, as divisões de toda ordem, provocadas pelas diferenças de gênero, classe, raça, idade, corpo [...] apenas citar tais diferenças no texto do documento serve para encobrir o fato de que este não é um campo equilibrado de jogo, que tais diferenças provocam lutas e conflitos e que tornar visíveis as diferenças não elimina o fato de que as identidades dominantes continuarão ainda com o poder de representar-se como as ‘normais’ (BUJES, 2000, pp. 10-11).

Assim, ao pensar as crianças e as(os) professoras/professores, desta maneira linear, descontínua, ausente de processos reais e concretos, longe de seus contextos e micro contextos próprios, como posto no documento, chega-se ao seu extremo de impropriedade, no sentido da possibilidade de construção dialógica e dialética de uma práxis educativa. Acaba-se por autocondenar ao fracasso as instituições de Educação infantil e seus sujeitos como principais culpados.

Portanto, adverte-nos Foucault (2007, p.19) que:

[...] a cada instante, ele se distancia, estabelece suas medidas de um lado e de outro, tateia em direção de seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fossos para definir seus próprios caminhos. A cada instante, denuncia a confusão possível. Declina sua identidade, sem dizer previamente: não sou isso nem aquilo.

Mesmo diante de todas as críticas presentes na literatura nacional e internacional – contrárias a essa visão romântica dos indivíduos – e uma noção naturalista que padroniza e considera as crianças como objetos enfileirados, prontos a receberem os comandos necessários a seguirem seus caminhos pré-estabelecidos, ou seja, cada qual no seu lugar, reproduzindo a sociedade como um contínuo, as “verdades” continuam sendo defendidas pelos documentos. (ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga, 2021)

Desta forma, os “saberes legítimos”²⁰ são diariamente reforçados como os únicos meios de superar a situação dramática das crianças brasileiras e em muitos casos, as secretarias de educação, impõem às instituições de Educação Infantil e as(aos)

¹⁹ Charlot (1997).

²⁰ Neste sentido Bourdieu (1999), afirma que as políticas oficiais consideram apenas legítimos os conhecimentos que elas próprias produzem e referendam.

professoras/professores, a utilização do RCA como uma verdadeira receita, onde as doses já determinadas, devem ser servidas como cápsulas terapêuticas.

Não é desta forma que a realidade educacional amazonense irá se modificar, sendo preciso mais do que receituários irrealizáveis, mas sim, partir do movimento da própria escola e de seus anseios – escutando o que as crianças e as(os) professoras/professores têm a nos dizer – e parar de ditar de cima para baixo o que é preciso fazer, pois desta maneira, só estaremos cada dia mais, reforçando este estado letárgico em que se encontra a realidade da Educação Infantil local e na verdade, grande parte da realidade educacional brasileira.

Precisamos analisar esta política educacional que nos foi imposta e combater de forma direta esta postura autoritária e individualista que se configurou no quadro educacional brasileiro e amazonense. Apesar das limitações apontadas por Barthes (1998, p. 72), “... o que a História, a nossa História, nos permite hoje é apenas deslizar, variar, ultrapassar e repudiar”, precisamos fazer ecoar nossas vozes e dizer de forma clara que a BNCC e o RCA não são verdades absolutas e inquestionáveis, só porque foram feitos com base em um pretense discurso participativo, mas que na verdade se prestam aos interesses dominantes.

É preciso que assumamos uma postura crítica, principalmente enquanto professoras(es) de uma universidade pública, que forma os futuros profissionais da Educação Infantil, posicionando-nos de forma firme e enfática contra estas estratégias de monopolização. Acreditamos que vale a pena essa luta, aos interessados o convite está lançado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 7 dez. 2021.

ALBUQUERQUE, Gabriela Fiúza Oliveira; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de; CARVALHO, Valter Domingos Rezende. A Concepção do Brincar na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Multidebates**, v.4, n.2 Palmas-TO, junho de 2020.

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação**. Lei. 4.183 de 26 de junho de 2015. Manaus: Diário Oficial do Estado do Amazonas, 2015.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2019.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganha grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Campinas-SP. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

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

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Brasiliense, 1988. (apostilado)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, 9394/96**. 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL/MEC/ CNE/CEB. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **Classificação, desclassificação, reclassificação**. In NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. *Escritos em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 145-183.

BOURDIEU, P. **Violência Simbólica e Lutas Políticas**. In: *Meditações Pascalianas*. Bertrand Brasil, 2001. p. 199-233.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 3. ed. Campinas, SP: Papius, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004

BUJES, Maria Izabel Edelweiss. **Que infância é está ?**. ANPED, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/que-infancia-e-esta>. Acesso em: 06.11.2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagogia**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Forense Universitária, 1968. (Apostilado).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005

FOUCAULT, Michel. **Vigiar é punir**. 34. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GHEDEZ, Annie. **Foucault**: iniciação e debate. São Paulo: Melhoramento-USP, 1997.

KRAMER, Sônia (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996

KRAMER, Sônia. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica).

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura - um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

MARTINS, José de Souza (Org.). **O Massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

PINTO, Manuel; SARMENTO Manuel Jacinto. (Orgs.). **As crianças**: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança. 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RODRIGUES, José Carlos. A infância e o poder. In: **Ensaio em Antropologia do Poder**. Rio de Janeiro : Terra Nova, 1992. p.119-138.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2000.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manoel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepções, leitura**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.