



## A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA

Vanessa Oliveira Silva <sup>1</sup>  
Denise Hosana de Sousa Moreira <sup>2</sup>  
Renata Gomes dos Santos <sup>3</sup>

### RESUMO

Com o avanço da modernidade, as infâncias perdem em valor para um modelo de sociedade destinado à aquisição de conhecimentos básicos para a prática da produção e do consumo de bens e serviços. A busca pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica estimulada pela consciência histórica e pela dimensão espacial dá lugar à visão pragmática da realidade. A presente pesquisa teve o objetivo de analisar a visão de infância presente na nova Base Nacional Comum Curricular à luz da Sociologia da Infância. A metodologia utilizada para o seu alcance foi a pesquisa documental. Os resultados revelam que a visão de infância presente nesse novo documento referência apresenta recomendações a um total controle disciplinar do tempo da criança, dentro e fora da sala de aula. Diverge, assim, dos propósitos de uma educação atenta às especificidades culturais da infância, onde a relação entre pares é entendida como importante meio de trocas simbólicas e reais de informação e de aprendizagem social. As novas diretrizes para educação escolar brasileira partem, portanto, de concepções de criança cada vez mais distanciadas das observações feitas em estudos sociológicos contemporâneos acerca dela. A expectativa é de que esses resultados fomentem novas discussões sobre a importância da valorização das culturas de infância e possam servir para fundamentar documentos normativos direcionados à Educação Infantil brasileira.

**Palavras-chave:** Criança, Currículo, Escola, Sociologia da Infância.

### INTRODUÇÃO

A infância, enquanto fase de desenvolvimento da criança por meio da sua exploração espontânea do meio social, vem sendo esvaziada de sentido. Esse esvaziamento é progressivamente conduzido pelas contradições presentes na instituição escolar, pois ao mesmo tempo em que instrumentaliza a criança para o mundo reduz o seu espaço e tempo de atuação. A raiz desse problema observado na infância está no avanço do capitalismo no mundo.

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, [yanna.oliveira21@gmail.com](mailto:yanna.oliveira21@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Docente na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, [denisehosana@urc.uespi.br](mailto:denisehosana@urc.uespi.br);

<sup>3</sup> Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, [renatags1000@gmail.com](mailto:renatags1000@gmail.com);



Impulsionada pelo iluminismo, movimento crítico ao poder absolutista de monarcas na Europa, a ciência contribuiu para o surgimento do capitalismo industrial. Caracterizada pelo aprimoramento da produção fragmentada e intensiva de bens de consumo, a indústria substituiu a produção artesanal, que somente perdura onde ela ou seus produtos ainda não chegaram. Esta substituição se deu pela privatização dos meios de produção material da existência humana (ENGELS, 2010).

O modelo capitalista de produção prosperou devido a medidas como o distanciamento das crianças dos adultos e, por conseguinte, da atividade produtiva, por meio de sua institucionalização em espaços confinados que evoluíram para estruturas escolares. Assim, o tempo de trabalho necessário para o suprimento das necessidades básicas dos trabalhadores pôde ser aumentado para atender, também e sobretudo, aos detentores dos meios de produção no interesse em reduzir custos e aumentar o capital pela obtenção de lucros, sem maiores riscos para as crianças. Entretanto, a evolução do lugar social da criança carece de constante revisão crítica em um processo histórico de acirramento da exploração da força de trabalho humano (MARX, 2011).

Os cuidados com as crianças nas instituições evoluíram da guarda a uma escolarização cada vez mais alinhada à dinâmica produtiva capitalista. Uma das formas de concretização desse alinhamento está nas políticas educacionais, cuja compreensão se dá por diferentes abordagens e bases teóricas na literatura educacional. Neste estudo, a escolha teórica foi pela Sociologia da Infância, devido à sua visão da criança como ator social, conforme defende Sarmiento (2011). A política educacional tomada como objeto de estudo correspondeu à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o objetivo foi analisar a visão de infância nela presente.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para o alcance do objetivo proposto neste estudo envolveu a abordagem qualitativa com a pesquisa documental, pois esta conta com a vantagem de possuir materiais estáveis. Com isso, segundo Yin (2001), o pesquisador pode visitar sua fonte de dados facilmente. Para Minayo (2002), o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo e isso justifica o modo de análise que foi, neste caso, documental e dialogada com autores da Sociologia da Infância.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A institucionalização da educação das crianças consistiu em um processo de crescente transmissão de conhecimento sistematizado, mas também de redução do seu espaço e tempo de construção autônoma de conhecimento. Entretanto, o tempo não se constituiu em problema de pesquisa por seu cerceamento às crianças. De acordo com Dumazedier (1994), o interesse de sociólogos, educadores e políticos se voltou para o tempo livre a partir do aumento brusco na taxa de desemprego, resultante, sobretudo, da crescente automação da produção no sistema capitalista. Este marco decorreu das crises cíclicas desse modelo econômico. Conseqüentemente, as crises atrapalharam o desenvolvimento da sociedade industrial da época, com isso, os estudos sobre o tempo livre começaram a ganhar destaque nas ciências sociais.

Para o autor, o tempo livre é uma fonte desconhecida de aprendizagem e a partir de suas práticas no ambiente escolar é possível compreender as crianças e os adolescentes. Ele considera que “é através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que podemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou suas confusões.” (DUMAZEDIER, 1994, p. 76). Desse modo, é possível perceber o tempo livre como mecanismo para entender a criança e os adolescentes em todas as suas potências e compreender o modo como interagem entre si.

Segundo Dumazedier (1994), o tempo livre é importante para a individualidade, para a dignidade, para autonomia e para tornar as instituições menos intensas e repressivas. O tempo livre permite às pessoas o desligamento e a libertação, ainda que temporariamente, de suas obrigações e da rotina controlada pela temporalidade. Dessa forma, possibilita aos indivíduos o exercício da autonomia e do autoconhecimento.

O autor ainda relaciona o lazer, ao tempo livre, ao dizer que o primeiro é uma extensão do segundo. Diante disso, para Dumazedier (1994), o tempo do lazer permite ao sujeito o descanso, a diversão e o autodesenvolvimento. A experiência do lazer resgata a criatividade reprimida pela rotina acelerada do trabalho. O tempo livre é, ainda, compreendido pelo autor como o espaço do expressivo livre, onde o sujeito pode se expressar distante do controle das instituições sociais. Esse espaço é a representatividade de um novo tempo social. Um tempo menos intenso e repressivo.

Estudos na área da Sociologia da Infância caracterizam a concepção de tempo na ótica das crianças como divergente da visão de tempo concebida pelos adultos. O tempo da infância, fundamental para o seu autoconhecimento e descoberta passa a ser dominado e

controlado pelos adultos. Entre os estudiosos dessa abordagem, são destacados, aqui, Borba (2008) e Nídio (2012).

Para Borba (2008), é fundamental considerar a especificidade da infância sem deixar de ressaltar a sua pluralidade e a existência de diferentes infâncias vivenciadas pelas crianças na atualidade. Ele considera que “Bastam alguns fragmentos da vida de nossas crianças brasileiras para constatar a pluralidade da infância.” (BORBA, 2008, p. 75). A diversidade cultural da sociedade brasileira é exemplo da repercussão das diferentes infâncias, influenciadas pelas variedades sociais, culturais e econômicas de cada lugar.

A concepção atual de infância é consequência da modernidade e surge quando a ideia da criança como necessitada de cuidados, de educação e preparo para a vida futura passou a ser difundida como uma verdade universal. Para Borba (2008), a universalização da infância foi propagada no ocidente, idealizada em um modelo de criança da classe dominante e até mesmo sua inserção na sociedade foi preestabelecida pela articulação entre idade e nível de dependência dos cuidados dos adultos.

A universalização da infância não impediu o desenvolvimento de estudos antropológicos que possibilitaram a compreensão de infância pela visão das próprias crianças e permitem a descoberta do entendimento acerca de infâncias vivenciadas por culturas diferentes. Além da conceituação da infância e de suas diferentes culturas, um outro aspecto de sua especificidade aparece nos estudos de Nídio (2012). Este autor revela que o tempo da criança diverge do tempo do adulto e compreende esses dois tempos como incompatíveis. Entretanto, salienta que, ainda assim, o tempo da criança é ajustado ao tempo do adulto, ainda que as crianças não precisem ter seus tempos determinados pelos adultos e sua estimulação precoce seja desnecessária e violenta.

Para o autor, desprender a criança do tempo presente contribui para “acelerar um relógio que tem de bater um tempo certo” (NÍDIO, 2012, p. 205). Isso ocorre porque o tempo das crianças é considerado inferior ao dos adultos, mas nem sempre foi assim. Antes do surgimento da instituição educativa formal, as crianças podiam usufruir livremente de seu tempo e dos espaços. A maior parte do seu tempo era utilizado para brincar e aprender através da informalidade (NÍDIO, 2012). A educação informal era, portanto, o meio pelo qual as crianças aprendiam conteúdos básicos à sua formação integral. Entretanto, o tempo na modernidade organiza a vida de forma contrária ao espaço/tempo livre, e considera o tempo livre como um tempo de vadiagem.

A dissociação da aprendizagem da criança com o seu tempo presente pode se constituir em um empecilho ao desenvolvimento de sua capacidade reflexão crítica, que é

estimulada pela consciência histórica e pela dimensão espacial. Essa assincronia dá lugar a uma visão imediata e meramente pragmática da realidade, Segundo Maheirie (2002) existem dois tipos de reflexões, a reflexão espontânea e a reflexão crítica. A primeira é uma reflexão ausente da capacidade crítica, ela é frequentemente utilizada no dia a dia e com ela o sujeito pode desenvolver a compreensão do meio no qual está inserido, mas sem a capacidade de questionar sua realidade. A segunda é a reflexão crítica, uma outra possibilidade de desenvolvimento da consciência, onde é necessário um distanciamento da situação na qual o sujeito está submerso para voltar-se sobre si próprio.

De acordo com Benjamin (1987), até o século XIX as crianças não eram vistas como seres inteligentes, e por conseguinte, sem capacidade de reflexão. Posteriormente, foi imposto a elas o modelo adulto de comportamento e, assim, elas passaram a ser vistas como pequenos adultos. A mudança de visão sobre a criança pode contribuir para a constituição da reflexão espontânea no tempo das crianças, tal qual como estabelece o conceito de Maheirie (2002), pois configura uma imposição de comportamento sem o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

O conceito de reflexão espontânea aproxima-se da visão pragmática da realidade por privilegiar a ação ao invés da reflexão crítica. Os críticos da corrente pragmática dizem que há uma submissão da teoria à prática, desse modo o pensamento deve estar relacionado com a utilidade e a ação. Ademais, para Ghiraldelli Jr. (2007) o pragmatismo entende a prática como êxito e é um complemento à teoria.

A comparação dos conceitos acima destacados permite visualizar como os conceitos marcaram e continuam a marcar a infância atual. Na reflexão espontânea emerge a visão da criança sem inteligência, como um copo vazio que deve ser enchido de conhecimentos, pelos adultos, sobretudo na escola. Em seguida, surge do pragmatismo o condicionamento do pensamento e da ação do corpo da criança à dos adultos. E por fim, surge a reflexão crítica sobre a infância que busca, junto com as crianças, construir sua autonomia, resgatar seu tempo livre para reconhecer a importância do tempo da infância e da desconstrução da visão do tempo da infância como um espaço de ocupação constante, tal como defende a normatização atual brasileira.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A última atualização da legislação educacional brasileira está na nova Base Nacional



Comum Curricular (BNCC), um documento normativo criado no ano de 2017 para as redes de ensino de instituições públicas e privadas. O documento define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas de ensino. A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e é a referência nacional para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Na análise de suas deliberações feitas a seguir é possível identificar divergências com teorias da Sociologia da Infância.

Ao abordar as Competências gerais da Educação Básica, a BNCC descreve, assim como nos demais níveis de ensino, que os estudantes devem desenvolver dez competências gerais da Educação Básica. A Educação Infantil deve garantir a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, proporcionando uma formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nesse sentido, o documento destaca,

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (BRASIL, 2017, p.27)

A BNCC apresenta a concepção de preparação da criança para o futuro, o que por sua vez, tende a desconsiderar as especificidades da infância no seu tempo presente. De acordo com Sarmiento (2000) e Nídio (2012), há uma apropriação do tempo da infância pela instituição escolar para que elas desempenhem tarefas. Com isso, todo o tempo da criança deve ser preenchido e organizado com o intuito de atender prioritariamente aos interesses de ensino da instituição.

A BNCC considera a Educação Infantil como a primeira etapa da vida escolar do indivíduo. Por isso, entre os direitos primordiais de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a interação e a brincadeira aparecem como requisitos para a formação de experiências. Tal como expõe o documento, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil abrange o conviver, o brincar, a participação, a exploração, a expressão e o autoconhecimento. Assim, recomenda,

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p.38)

Dentro da BNCC existe a aceitação da ideia de que a criança precisa formar experiências com a interação e a brincadeira. No entanto, apesar de explicitar esta

necessidade, o documento recorre a intervenção no tempo de brincar com sua utilização para fins educativos e com a sugestão da interferência de adultos. Tais medidas são opostas aos estudos de Corsaro (1997), Borba (2008) e Nídio (2012) que vêem a infância como um modo de expressão cultural da criança e que, por isso, precisa de tempo para que seja livremente manifestada, pois as crianças possuem capacidade para, além de internalizar conhecimentos, contribuir para a produção de novos.

A criança é compreendida na BNCC como um ser que necessita de brincar para aprender a interagir tanto com seus pares quanto com os adultos. De acordo com o documento, aprender por meio da interação possibilita a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização. E, por fim, através da socialização, durante as brincadeiras, as crianças trocam experiências e aprendizagens que aprimoram seu desenvolvimento.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p.37)

Para a BNCC, a criança deve vivenciar, no cotidiano escolar, brincadeiras com parceiros diversos, pois o brincar permite uma percepção do modo como as crianças são capazes de expressar afetos, frustrações, aprimoram sua capacidade de resolver conflitos e, assim, é possível ter uma regulação de seu controle emocional. Neste trecho do documento é perceptível não apenas a ocupação do tempo da infância, mas também a ausência de tempo para a sua individualidade. Além disso, essa ocupação controlada do tempo demonstra mais uma preocupação com a criança do futuro do que com a do momento presente. Com base em Sarmento (2003), isso demonstra a negação da autonomia da criança frente aos adultos. Nesse sentido, Borba (2008) destaca que a individualidade é importante para o autoconhecimento da criança, bem como para o entendimento do mundo à sua volta.

Contudo, de acordo com a BNCC, a ideia de aprendizagem e desenvolvimento natural e espontâneo da criança não deve ser considerada. Ao contrário, a prática de suas aprendizagens deve ocorrer de forma intencionalmente elaborada.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p.39)

A BNCC defende que, desde a entrada da criança na instituição, sua atividade deve ser

direcionada. Nesse sentido, Pinto e Sarmento (1997) destacam que os adultos recorrem à escola para promover a institucionalização da infância e isso resulta no controle e na apropriação de seus tempos livres. Além disso, Nídio (2012) evidencia que a infância tem um tempo próprio diferente do tempo dos adultos: o presente. Apesar disso, o tempo da infância é considerado inferior e, por isso, tende a ser ajustado pelo adulto. Isso contribui para uma estimulação precoce, desnecessária e violenta da criança em detrimento de sua infância.

A nova BNCC diverge, portanto, dos propósitos de uma educação atenta às especificidades culturais da infância, onde a relação entre pares é entendida como importante meio de trocas simbólicas e reais de informação e de aprendizagem social. As novas diretrizes para educação escolar brasileira partem, portanto, de concepções de criança cada vez mais distanciadas das observações feitas em estudos sociológicos contemporâneos acerca dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta seção, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

Os resultados apresentados neste estudo indicam uma dissociação entre as teorias da infância e as propostas da nova BNCC. Conforme os estudos sociológicos sobre as especificidades da infância, há que se considerar a relevância das interações livres entre crianças para o seu desenvolvimento geral. Entretanto, a nova proposta educacional torna essa prática irrelevante na medida em que reduz o intervalo entre as aulas a um período cujo cálculo parece ter sido feito sem qualquer critério de avaliação do que seria possível fazer nesse tempo, além de comer ou ir ao banheiro ou beber água ou, ainda, brincar, considerando-se o número de filas a enfrentar em uma escola com, por exemplo, cerca de 300 crianças por turno, em média, como ocorre de modo geral.

Além da institucionalização da infância, a nova BNCC propõe que todo o tempo escolar deve apresentar interesses educativos. Desse modo, a criança não tem a liberdade de vivenciar seu próprio tempo. Nesse aspecto, a BNCC considera a criança, em geral, como incapaz e, assim, necessitada de uma educação exclusivamente dirigida, o que justifica o controle e o planejamento de todo o seu tempo escolar e até extra-escolar, por meio de





extensas atividades propostas para serem feitas em casa.

Contrariamente à concepção de criança da BNCC, a Sociologia da Infância a concebe como ator social de seu próprio desenvolvimento. Desse modo, o tempo da infância é o momento em que a criança sozinha pode produzir autoconhecimento e autodesenvolvimento, de modo natural e prazeroso, bem como desenvolver criatividade, iniciativa e autonomia. Privar a criança de sua infância significa, portanto, mantê-la dependente dos adultos.

A expectativa é de que esses resultados obtidos com esse estudo fomentem novas discussões sobre a importância da valorização das culturas de infância no espaço escolar e possam servir para fundamentar documentos normativos direcionados à Educação Infantil brasileira.

## REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008. p. 73-91.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

DUMAZEDIER, J. **A revolução cultural do tempo livre**. Tradução de Luiz Octávio de Lima Camargo. São Paulo: Studio Nobel, SESC, 1994.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

GHIRALDELLI JR., P. **O que é pragmatismo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MAHEIRIE, K. Constituição do Sujeito, Subjetividade e Identidade. **Interações**, Florianópolis, v. VII, n. 13, p. 31-44, JAN-JUN 2002. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>>. Acesso em: 01 de out. de 2022.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-15.

NÍDIO, A. **O tempo das crianças e as crianças deste tempo**. Braga: Universidade Uminho, 2012. Disponível em: <[http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/article/view/1561](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1561)>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.



PINTO, M.; SARMENTO, M.J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

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

SARMENTO, M.J. Os ofícios da criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA", 2000, Braga. *Anais...* Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000. v. 2 p. 125-145.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.