

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCINE ABREU TEDESCHI

EDUCAÇÃO PARA A EXPERIÊNCIA: ANÁLISE CRÍTICA DAS ORIENTAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PRESSUPOSTOS DA BNCC

FLORIANÓPOLIS
2025

FRANCINE ABREU TEDESCHI

**EDUCAÇÃO PARA A EXPERIÊNCIA: ANÁLISE CRÍTICA DAS ORIENTAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PRESSUPOSTOS DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente.
Orientador: Prof. Dr. Lidnei Ventura.

**FLORIANÓPOLIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Tedeschi, Francine Abreu

Educação para a experiência : análise crítica das orientações para a Educação Infantil nos pressupostos da BNCC / Francine Abreu Tedeschi. -- 2025.
116 p.

Orientador: Lidnei Ventura

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2025.

1. Educação. 2. Experiência. 3. Teoria Crítica da Sociedade. 4. BNCC. 5. Educação Infantil. I. Ventura, Lidnei. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Francine Abreu Tedeschi

**“EDUCAÇÃO PARA A EXPERIÊNCIA:
ANÁLISE CRÍTICA DAS ORIENTAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS
PRESSUPOSTOS DA BNCC”**

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 31 de julho de 2025.

Banca Examinadora:

Presidente/a:

Prof. Dr. Lidnei Ventura
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Profª. Drª Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Documento assinado digitalmente

gov.br

ALFV SANDER DA SILVA
Data: 31/07/2025 17:28:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Membro:

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

AGRADECIMENTOS

Presentemente eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são e salvo e forte

E tenho comigo pensado
Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro (Belchior, 1976)

Trago a metáfora de Belchior sobre o potencial humano de ressignificar e superar as adversidades, junto dessa lauda que tem por finalidade expressar minha gratidão. Pois acredito que adjacente ao simbolismo do renascimento, da superação, está o reconhecimento das pessoas e instituições que contribuíram para que eu realizasse este curso de Pós-Graduação, em uma Universidade Pública com reconhecida qualidade, como a Udesc.

Agradeço ao meu orientador, professor Lidnei Ventura que, por me apresentar a Teoria Crítica, propagando sua admiração por Walter Benjamin, me orientou com paciência e respeito durante a elaboração deste trabalho. Um percurso leve, “desviante e fragmentário”, tornando os estudos sobre a experiência uma aventura, uma viagem aberta que contribuiu para minha formação, deixando clara sua essência como professor, “alguém que conduz alguém até si mesmo” (Larrosa, 2004b, p.51), meu muito obrigada!

Agradeço a querida professora Roselaine Ripa que, com seu compromisso com a Teoria Crítica, conduziu com maestria os encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa *Nexos: Teoria Crítica e pesquisa interdisciplinar - Sul*, onde as discussões geradas levaram a diagnósticos do tempo presente, nos mostrando a atualidade e pertinência das contribuições dos primeiros pensadores da Escola de Frankfurt em relação à educação. À Professora Rose, também registro meu agradecimento especial, por contribuir com este trabalho, desde o Exame de Qualificação que, junto da banca, foi redefinido e aprimorado o rumo da pesquisa.

Ao professor Alex Sander, por aceitar o convite de compor minha banca, contribuindo, desde a qualificação, com suas preciosas pontuações e sugestões.

A todos os integrantes do grupo Nexos, nossos encontros e trocas foram determinantes na elaboração desse trabalho.

À minha família, ao meu companheiro e parceiro, Rodrigo, e ao meu filho Israel, por compreenderem minhas ausências e me apoiarem com amor e paciência. À minha mãe, Sandra, que desde sempre confiou em mim, me dando liberdade e anuindo minhas escolhas. Ao meu pai, Marcos, um narrador de qualidade que, com seu bom humor, me ensinou sobre serenidade. Não posso olvidar da Raposa, sua companhia leal e carinhosa, que foi indispensável nos momentos de leitura e escrita, enquanto todos dormiam.

Aos meus alunos, fonte da motivação da luta por uma escola pública de qualidade.

Às mulheres da minha vida, que me inspiraram, motivaram e ensinaram sobre a bravura da delicadeza, o valor do cuidado e a força do afeto, contribuindo na formação do meu eu.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

Meu muito obrigada a todos!

Há saberes que têm um fim em si mesmos e que - exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Nesse sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores (Ordine, 2016, p. 9).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar criticamente como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o sentido da “experiência” na etapa da Educação Infantil, ao longo de sua organização e propostas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, cuja análise fundamenta-se na Hermenêutica Fragmentária de Walter Benjamin. Ancorado na Teoria Crítica da Sociedade e no conceito de experiência desenvolvido por Benjamin, o trabalho discute o contexto histórico de implementação da BNCC e os chamados campos de experiências da Educação Infantil. A análise considera a influência da pedagogia das competências e propõe uma reflexão sobre a relação entre experiência e educação, concebendo a educação como uma experiência autêntica. A dissertação apresenta contribuições de diferentes pensadores e correntes filosóficas sobre o conceito de experiência, com ênfase nos estudos de Walter Benjamin e sua crítica à sociedade moderna, especialmente no que se refere à infância. Investiga a construção da BNCC como um projeto impulsionado por interesses empresariais, voltado à manutenção do modelo neoliberal, sobretudo por meio da pedagogia das competências. Como principais resultados, observa-se que a BNCC, fundamentada no pragmatismo, orienta uma aprendizagem ativa com ênfase no saber-fazer. A experiência é concebida como etapa do método científico, ou seja, como aprendizado adquirido pela prática. Nesse modelo formativo, aliado ao esvaziamento do lugar do conhecimento, desenvolve-se o protagonismo individual das crianças, que segundo a lógica capitalista, não admite espaço para saberes que não tenham fins utilitários. Sob essa perspectiva, as orientações da BNCC para a Educação Infantil não favorecem a contemplação, a narração, o coletivo, a tradição e outros elementos que se aproximam do que Walter Benjamin concebeu como experiência autêntica. Além disso, o trabalho apresenta um posfácio que aborda a relação entre experiência e tempo livre enquanto ócio, e sobre sua antítese: o declínio da experiência e o tempo livre submetido às condições de não-liberdade.

Palavras-chave: Educação; Experiência; Teoria Crítica da Sociedade; BNCC; Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aims to critically analyze how the Brazilian *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brazil, 2018) presents the meaning of “experience” in the Early Childhood Education stage, throughout its organization and proposals. This is qualitative research, of a documentary and bibliographic nature, whose analysis is based on Walter Benjamin's Fragmentary Hermeneutics. Anchored in the Critical Theory of Society and the concept of experience developed by Benjamin, the work discusses the historical context of implementation of the BNCC and the so-called fields of experience of Early Childhood Education. The analysis considers the influence of the pedagogy of competencies and proposes a reflection on the relationship between experience and education, conceiving education as an authentic experience. The dissertation presents contributions from different thinkers and philosophical schools on the concept of experience, with an emphasis on the studies of Walter Benjamin and his critique of modern society, especially with regard to childhood. It investigates the construction of the BNCC as a project driven by business interests, aimed at maintaining the neoliberal model, especially through the pedagogy of competencies. As main results, it is observed that the BNCC, based on pragmatism, guides active learning with an emphasis on know-how. Experience is conceived as a stage of the scientific method, that is, as learning acquired through practice. In this formative model, combined with the emptying of the place of knowledge, the individual protagonism of children is developed, which, according to capitalist logic, does not allow space for knowledge that does not have utilitarian purposes. From this perspective, the BNCC guidelines for Early Childhood Education do not favor contemplation, narration, the collective, tradition and other elements that approach what Walter Benjamin conceived as true experience. In addition, the work presents an afterword that addresses the relationship between experience and free time as leisure, and its antithesis: the decline of experience and free time subjected to conditions of non-freedom.

Keywords: Education; Experience; Critical Theory of Society; BNCC; Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Algumas pinturas da série Catedral de Rouen.....	48
Figura 2 - Folha de rosto da BNCC	63
Figura 3 - As cinco macrocompetências e as dezessete competências socioemocionais.....	70
Figura 4 - Estrutura da BNCC – Etapa Educação Infantil.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritor: Campos de experiências da Educação Infantil	31
Quadro 2 - Campo de experiências: O eu, o outro e o nós	79
Quadro 3 - Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos	82
Quadro 4 - Campo de experiências: Traços, sons, cores e formas.....	84
Quadro 5 - Campo de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação	86
Quadro 6 - Campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IAS	Instituto Ayrton Senna
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MpB	Movimento pela Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PFL	Partido da Frente Liberal
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sase	Sociedade de Assistência Social e Educacional
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TpE	Todos pela Educação
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFN	Universidade Franciscana
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo
WB	Walter Benjamin

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	16
1	INTRODUÇÃO	22
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA	24
1.2	METODOLOGIA.....	25
1.3	LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA BASE DE DADOS DE DISSERTAÇÕES E TESES CAPES.....	30
2	O APRENDIZADO DA E PELA EXPERIÊNCIA	38
2.1	O FATOR DE CHOQUE E A EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN .	44
2.2	EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN	49
2.2.1	O potencial imagético na infância.....	49
2.2.2	A experiência através da mimese e da narração	51
2.2.3	O adulto e a resignificação das suas experiências infantis	54
2.2.4	A hora das crianças.....	56
3	PARA COMEÇAR... BNCC: UM POUCO DO CONTEXTO HISTÓRICO E DO SEU PROCESSO DE ELABORAÇÃO.....	60
3.1	ESTRUTURA DA BNCC: UMA ORGANIZAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	64
3.2	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O Esvaziamento dos conteúdos sistematizados: A LÓGICA MERCANTIL.....	68
3.3	O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NOS “CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS” ORGANIZADOS PELA BNCC	76
3.3.1	Campo de experiências: O eu, o outro e o nós.....	79
3.3.2	Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos	82
3.3.3	Campo de experiências: Traços, sons, cores e formas	84
3.3.4	Campo de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação ..	86
3.3.5	Campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	89
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	Posfácio	99
	A EXPERIÊNCIA REQUER TEMPO: NOTAS SOBRE O TEMPO LIVRE	99

O TEMPO LIVRE, ENQUANTO ÓCIO, E SUA RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA	100
DIVERSÃO GUIADA PELA INDÚSTRIA CULTURAL: QUE TEMPO LIVRE É ESSE?.....	104
REFERÊNCIAS.....	108

APRESENTAÇÃO

Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência (Benjamin, 1989, p.107).

Inspirando-me na arte de narrar, nas antigas narrativas, consideradas por Walter Benjamin (1987a) como uma forma artesanal de comunicação, diferente do ritmo apressado dos dias atuais, da fugacidade que reduz as condições de o sujeito se aprofundar no que está experienciando, como as notícias de jornais, que desde sempre evidenciaram uma forma simples de transmissão da informação, apresentando acontecimentos isolados, pautados na novidade e sem conectar uma notícia a outra, busco inspiração nos camponeses e nos marujos, primeiros mestres da arte de narrar, ou então nos artesãos e operários manuais que aperfeiçoaram esse “ofício manual”. Trago aqui um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional com a intenção não só de me apresentar, mas de intercambiar experiências.

Frequentei a Educação Básica em escolas públicas. Ingressei na graduação no ano seguinte de conclusão do Ensino Médio, em 2005. Frequentei presencialmente as aulas do Ensino Superior, no Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, Centro Universitário Metodista. Minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso foi sobre a “Prática pedagógica nos estágios supervisionados” e utilizei, além de material já publicado, minha experiência nas diferentes atuações da graduação em Pedagogia Plena, ou seja, Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

Antes de iniciar os estudos em Educação, não imaginava que seria nessa área que me encontraria como profissional e pesquisadora. Mesmo sem ter pensado a possibilidade dessa carreira anteriormente, acredito que o fato de nunca ter tido algum preconceito com o magistério também contribuiu para minha entrada nesse campo, pois do mesmo modo que Theodor Adorno (2020a) discorreu sobre os tabus sobre a profissão docente em palestra, no ano de 1965, pesquisas contemporâneas apontam a escassez de professores, bem como déficit de estudantes nos cursos de licenciatura. Já na ocasião que originou a publicação “Tabus acerca do magistério”, Adorno (2020a, p.105 - 106) descreve a repulsa dos universitários formados: “Eles sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas

por falta de alternativas”, o autor lembra também das motivações materiais: “[...] a imagem do magistério como profissão de fome aparentemente é mais duradoura do que corresponde à própria realidade na Alemanha”. Sobre esse fato, Queiroz (2023) contribui ao expor os números de sua pesquisa a respeito do apagão de professores no Brasil: “Indicativo da falta de interesse dos jovens em seguir carreira no magistério, o número de concluintes de licenciaturas em áreas específicas passou de 123 mil em 2010 para 111 mil em 2021”.

A partir dessas ponderações, lembro-me que ao refletir, pela primeira vez, sobre a possibilidade de cursar Pedagogia, preocupei-me se teria capacidade de guiar e acompanhar crianças, adolescentes e adultos nesse percurso que é a vida escolar e que tem diferentes finalidades, dentre elas aproximar os sujeitos da multiplicidade e ao mesmo tempo de si mesmos; apreciar o que está acontecendo, mas também o que está oculto; cultivar o corpo e a mente; criar comunidades de brincar, de narrar, de inventar, de contemplar e, desse modo, desejar que as pessoas pensem por si próprias, conscientes do mundo em que vivem. Então, ao contrário dos “tabus”, identifiquei-me com essa ideia e já nas primeiras aulas da graduação, com meus dezessete anos de idade e, principalmente, nas primeiras oportunidades de atuação na escola, nos estágios supervisionados, me descobri como educadora.

Iniciei a trajetória na Educação como professora do Turno Integral em uma instituição particular e católica. Nessa mesma escola tive a oportunidade de ser professora regente da Educação Infantil; nesse período, experienciei e aprendi consideravelmente sobre infância, sobre o brincar, sobre a rotina e os jogos simbólicos. Tempos depois, comecei a atuar nos Anos Iniciais, onde já atendi todos os anos do Ensino Fundamental I. Sobre esses meus dez primeiros anos de atuação na Educação, só fui identificar, com o auxílio dos estudos propiciados durante o mestrado e principalmente com as lentes da Teoria Crítica, que nas duas instituições católicas que atuei eram utilizadas metodologias de ensino inspiradas na educação progressiva de John Dewey. Para Dewey (2023, p. 106), “Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana” e, nesse sentido, lembro-me dos documentos norteadores, das formações de professores e das reuniões com a equipe pedagógica que defendiam uma escola pragmática que se organiza a partir da vida cotidiana do estudante. Nessa linha, também era compreendido o conceito de

experiência, que segundo Dewey (2023, p.54 -55), “é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente”, ou seja, o autor compreende a experiência como uma forma de interação, uma atividade permanente de todos os corpos, uma perspectiva pragmática que discutirei adiante. Sendo assim, as aulas eram planejadas a partir de uma problematização que exigia dos estudantes a resolução dos problemas da experiência. Durante esses anos, desenvolvi pesquisas de Iniciação Científica com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, das quais era professora regente, na ocasião. Seguindo as orientações da instituição escolar, os estudos em geral deveriam seguir as etapas do método científico. Em dois anos inscrevi três trabalhos no Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos foram aceitos e convidados a participar, sendo um deles premiado como “Destaque UFRGS Jovem Pesquisador”. Não por acaso, Dewey (2023, p. 130) acreditava que para a educação não se deixar levar por uma corrente sem propósito, tinha a opção de “[...] utilizar sistematicamente o método científico como padrão e como ideal de exploração inteligente das potencialidades inerentes à experiência”, isto é, considerar o método científico como orientador da prática educativa, faz parte da metodologia de ensino inspirada na educação progressiva de John Dewey.

Posteriormente, realizei a Pós-Graduação, em nível de Especialização, em Educação Ambiental, no Senac-RS. Essa pós-graduação superou minhas expectativas ao estudar sobre sociedade, natureza, desenvolvimento, meio ambiente e cidadania, ficando evidente que a grande função da educação está na conscientização dos indivíduos, ou seja, o pensar em relação à realidade. Ao final dessa Especialização, desenvolvi a seguinte pesquisa: “Consumo Consciente e Educação Ambiental: Uma parceria para a sustentabilidade”. Essa pesquisa se estendeu para minha sala de aula e para a prática de um serviço voluntário, no qual ministrei uma oficina durante um semestre para crianças da Sociedade de Assistência Social e Educacional – Sase.

Então, a partir de 2017, residindo em Florianópolis, destaco uma nova fase em minha trajetória profissional e acadêmica, que se inicia na atuação em escolas públicas (na rede municipal) e, por um período de pouco mais de dois anos, em uma Escola Social, localizada no Maciço do Morro da Cruz. Nessa Escola Social, tive a oportunidade de trabalhar como docente de Ciências Humanas, com estudantes dos Anos Iniciais. Era responsável por elaborar os planos anuais e os planejamentos

semanais de História, Geografia e Ensino Religioso, bem como, ministrar as aulas desses componentes curriculares com os 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental e, desse modo, precisei me apropriar consideravelmente da BNCC. Nesse processo, observei que o modo como os conteúdos são postos dentro das competências e habilidades exigidas, não deixa muitas brechas para o aprofundamento dos estudos e, ao mesmo tempo, percebi diferentes lacunas em tal documento normativo, tão influente na educação do nosso país. Nessa instituição desenvolvi projetos preocupados com a diversidade e com a igualdade étnico-racial; nesses casos, o enfoque foi para o fortalecimento da consciência negra e contra processos de preconceito, desigualdade, racismo estrutural, entre outras questões político-sociais, visto que a comunidade apresentava uma estimativa de 86% de moradores negros. Também atuei como professora substituta do município de Florianópolis e, a partir de então, compreendi que estar na rede pública e trabalhar por uma educação de qualidade que estimule a consciência crítica sobre a sociedade e o mundo é, além de gratificante, um ato de resistência e transformação. É uma forma concreta de contribuir para a emancipação das classes populares, em meio a uma realidade marcada pela injustiça e alienação.

Diante disso, no segundo semestre de 2022, ao participar como Aluna Especial de uma disciplina do curso de Mestrado em Educação, na Udesc, me percebi determinada a reingressar na vida acadêmica. Essa disciplina oportunizou minha aproximação com autores da Teoria Crítica da Sociedade e, ao final, foi possível escrever um pequeno ensaio. Nesse texto, inspirada pelos escritos de Walter Benjamin, além de mencionar a decadência da experiência a partir da modernidade, refleti sobre a alienação social e toda a manipulação do mercado capitalista; nesse passo, a teoria da semiformação e as denúncias da cultura de massa e da indústria cultural, feitas por Theodor Adorno, moveram-me a problematizar a atual situação do ensino no Brasil. A partir daí, os estudos sobre como mobilizar a experiência nos ambientes educativos, ou melhor, “A educação para a experiência” ganharam ritmo, força e orientação.

No mestrado, convidada a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa *Nexos: Teoria Crítica e pesquisa interdisciplinar - Sul*, intensificaram-se as investigações sobre os primeiros intelectuais da escola de Frankfurt, em especial Walter Benjamin, Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Sabemos que os autores da Teoria Crítica não são teóricos da educação, todavia, ajudam-nos a pensar a concepção de sociedade

e educação, sendo um referencial que tensiona reflexões que favorecem um diagnóstico crítico do tempo presente.

Antes de concluir esta apresentação, considero relevante registrar que, em fevereiro de 2024, fui convocada para assumir a regência na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Garopaba, município com pouco mais de 30 mil habitantes, situado a 80 km de Florianópolis. Minha decisão de deixar a capital do estado e me estabelecer em uma região com ampla área rural foi motivada pela busca de um cotidiano menos acelerado, um ritmo que favorece aquilo que Walter Benjamin (1987a, p. 204) identificou como tédio. Ou melhor, o autor reconhece que as atividades associadas ao tédio proporcionam um estado de distensão mental essencial para que as experiências se tornem significativas.

Destaco, sobre esse período, algumas reflexões sobre minha atuação na rede de ensino e sobre a importância dos espaços de comunicação entre as instituições públicas e seus usuários. Refiro-me especialmente a importância da gestão democrática como política educacional, pois o que observei no município foram instruções normativas elaboradas de maneira isolada que, impostas de “cima para baixo”, influenciam diretamente o cotidiano escolar e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Contudo, minha convocação aconteceu juntamente a de outros servidores que, assim como eu, perceberam a carência de envolvimento dos professores e da comunidade escolar no processo de gestão. Desde então, venho participando, ao lado desses novos colegas, das reuniões do Conselho Deliberativo Escolar e do Conselho Municipal de Educação, aproximando-me das discussões e decisões sobre a educação do município. Tenho buscado divulgar e apoiar iniciativas voltadas à construção de uma gestão democrática em Garopaba, pois, embora essa diretriz esteja assegurada pela Constituição Federal de 1988, a forma como se concretiza atualmente ainda revela que a participação efetiva dos professores e da comunidade escolar nos processos de gestão permanece como um dever.

Por fim, da minha trajetória acadêmica e profissional até aqui, resulta a certeza de que, conforme as palavras de Mészáros (2008, p.9), “[...] a educação não é um negócio, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida [...] a educação não é uma mercadoria”. E, como sugere Walter Benjamin (1987b), confesso a minha pobreza de experiência, como a reconheço em toda a humanidade. Mas sigo confiante de que surja uma nova e positiva barbárie, “Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para

a frente, a começar de novo [...]” (Benjamin, 1987b, p. 116). E nesse sentido, as discussões tecidas no presente estudo, inspiram-se na *Educação para a Experiência*, pensando a educação enquanto experiência autêntica.

1 INTRODUÇÃO

Concluída essa breve apresentação, elucido que essa pesquisa parte do princípio que o processo educativo deve proporcionar aos indivíduos condições para que reflitam a respeito da sociedade em que vivem, de forma crítica e necessária, tanto para compreendê-la quanto para nela intervir de forma consciente e responsável. Portanto, defendo neste trabalho uma perspectiva crítica a respeito das orientações postas, em especial para Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular -BNCC (Brasil, 2018).

Em oposição ao modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta através desse documento, é possível vislumbrar a proposta de uma educação para a experiência inspirada nos conceitos de *Erfahrung* e *Erlebnis*, apresentados pelo ensaísta Walter Benjamin, filósofo que interpretou de maneira ímpar as contradições da modernidade, período esse em que foi possível observar que a vida passou a acontecer aligeiramente na base do choque.

Na modernidade, é perceptível a aceleração no cotidiano. A ideia de agilidade e tornar as produções mais rápidas toma maior proporção com a revolução industrial, quando as máquinas começam a fazer o trabalho de humanos em menor tempo, processo esse também impulsionado pela urbanização. A realização do trabalho doméstico, o deslocamento, a comunicação, o acesso à informação, a vida em geral se tornou mais automatizada. Em meio a esses estímulos constantes e a perda dos espaços coletivos é que se dá a decadência da experiência. Sobre a pobreza de experiências de uma sociedade que já não consegue se renovar, Benjamin (1987b, p.115) levanta a seguinte reflexão

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade.

À vista disso, o autor utiliza os seguintes conceitos em sua obra: *experiência* (*Erfahrung*), que se refere àquilo que experienciamos de tal maneira que guardamos marcado na memória um acúmulo de impressões originadas na/da interação coletiva; já a *vivência*, (*Erlebnis*) trata-se da maneira com a qual lidamos com o mundo

moderno, respondendo a estímulos constantes, podendo ser compreendida como um subproduto da decadência da *Erfahrung* que vivenciamos a partir dos choques do cotidiano. Larrosa (2004a, p.157) colabora com essa reflexão ao argumentar que “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência”. Para compreendermos os efeitos dessa reconfiguração do cenário e das relações sociais, Benjamin (1989) remete às formulações feitas por Freud, justificando que como proteção aos estímulos constantes, as impressões não são mais incorporadas como experiência e sim como vivência.

Ao refletir sobre o papel desempenhado pela escola nesse cenário, são observadas práticas que configuram um modelo de normalidade dessa dinâmica, orientando as novas gerações a receberem de maneira passiva o que lhe é imposto e preparando-as para a produtividade. Essas práticas, que objetivam um domínio social, ou, nas palavras de Adorno (2010), essa formação realizada na sociedade capitalista converte a formação cultural em semiformação. Sobre esse assunto, é fundamental destacar a perspectiva de Adorno (2010, p. 33), que compreende a sociedade a partir do seu processo de produção material: “A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos”. Entre os diferentes prejuízos que a semiformação ocasiona, merecem atenção a atrofia da imaginação e da espontaneidade cultural e o fato de tentar impedir que o sujeito construa criticidade.

Adorno (2020b, p.156), em uma entrevista do ano de 1966, registrada no livro *Educação e Emancipação*, fala sobre “a produção de uma consciência verdadeira” ser a sua concepção inicial de educação e logo esclarece que “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Ao que parece, essas concepções orientam o plano de uma formação cultural que desenvolva consciências autônomas e emancipadas, afrontando o panorama atual, no qual prevalece um sistema dominador que objetiva consumismo, conformismo, alienação e semiformação em geral. Sobre essa temática, Adorno (2020b, p.161) destaca mais algumas questões pertinentes:

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si

mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real.

Para Adorno, a inaptidão à experiência moderna, assim como concebia Benjamin, está ligada a uma certa atrofia da consciência. O autor refere-se às pessoas que apresentam aversão à educação, não gostam do que é diferente, do que não faz parte, por exemplo, da mesma receita imposta pela indústria cultural, o que não é moldado. Nesse contexto, surge o necessário questionamento sobre as possibilidades e os desafios para mobilizar a experiência nos espaços educativos.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Será possível romper com este atual modelo de escola, que serve de instrumento para o neoliberalismo, que tem por base a lógica do controle e predominantemente a cultura do mercado? O que leva a sociedade, até mesmo professores, a acreditar que a educação se resume apenas à instrução? Como a BNCC considera a questão da experiência, no âmbito das competências, das habilidades e dos objetivos impostos em seus códigos? Afinal, de quais saberes as crianças precisam se apropriar? Essas são algumas das perguntas importantes para nortear esse estudo, que tem o seguinte problema de pesquisa: o conceito de experiência presente na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil se compromete com o desenvolvimento pleno das crianças e se refere à experiências autênticas, permeadas de sensibilidade, imaginação e reflexão?

À vista disso, essa pesquisa se justifica pela defesa de um currículo que não esvazie o lugar do conhecimento, ao seguir uma lista de saberes via código, e limite a experiência das crianças ao cotidiano e à vivência imediata, mas, sobretudo, seja um referencial preocupado com propostas educacionais que assegurem o exercício do pensamento crítico, do mesmo modo que compreenda o trabalho docente como um processo de longo prazo e, assim, seja capaz de resistir ao automatismo das ações que caracterizam a vida contemporânea.

Dentre as diferentes limitações impostas aos sujeitos, especialmente às crianças, pela sociedade capitalista, chama atenção a subtração ou decadência da experiência, que vem se aprofundando desde a chegada da era moderna. Torna-se cada vez mais raro experienciar momentos que guardam marcas e que persistem na

memória individual e coletiva. Nesse sentido, a pesquisa utilizará a concepção de experiência de Walter Benjamin e outros autores da Teoria Crítica da Sociedade, para denunciar a semiformação orientada/imposta nos documentos e processos educativos, que visa a adaptação e manipulação das crianças e jovens brasileiros, ao sistema econômico vigente, que beneficia poucos e, desse modo, perpetua um estilo de vida que adoece a sociedade.

Justifica-se, ainda, que ao longo deste trabalho algumas discussões ultrapassem os limites da análise das orientações para o trabalho educativo com a criança¹ da Educação Infantil. Isso ocorre porque, ao tratar da educação pública brasileira, a reflexão assume uma dimensão ampliada, revelando-se como uma discussão político-pedagógica.

Assim sendo, o objetivo geral é analisar criticamente como a BNCC apresenta o sentido da 'experiência', para a etapa da Educação Infantil, no decorrer da sua organização e das suas propostas.

Tal intenção desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- i. Compreender, especialmente, os conceitos de experiência e infância, a partir dos estudos de Walter Benjamin e sua crítica à sociedade moderna;
- ii. Realizar levantamento bibliográfico no Banco de Teses e dissertações da Capes sobre a temática de estudo;
- iii. Apresentar e discutir sobre o contexto histórico de implantação da BNCC e sobre os campos de experiências da Educação Infantil, considerando a influência da pedagogia das competências;
- iv. Realizar uma análise, por meio da concepção de experiência benjaminiana, da experiência apresentada no documento da BNCC.

1.2 METODOLOGIA

Para apresentar a metodologia utilizada no presente estudo, considero oportuno rememorar o cenário histórico da produção de pesquisa em educação no Brasil, como Marli André (2006) bem intitulou um de seus textos sobre essa temática:

¹ O Art.4º das DCNEI (Brasil, 2009) expõe a seguinte concepção de criança, com a qual comungamos: “As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

“A jovem pesquisa educacional brasileira”. Nesse contexto, a classificação *jovem*, deve-se, em parte, pelo fato das pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) terem pouco mais de 50 anos, já que estudos mais sistemáticos em educação começaram a se desenvolver no Brasil, no final dos anos 30, com a criação do Instituto Nacional de Pedagogia - Inep². Mais tarde, com o desdobramento nos centros regionais é que o pensamento educacional, os métodos e as técnicas de investigação científica em educação começaram a ganhar a força. Sobre esse período é indispensável citar o educador baiano Anísio Teixeira, que em 1952 assume a direção do Inep e defende a reconstrução educacional brasileira, fundamentada em estudos e bases científicas. Gatti (2001, p. 66) contribui ao destacar o “[...] contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época nas quais a produção de pesquisa em educação era rarefeita ou inexistente”. Visto que foi apenas no final da década de 60 que aconteceu a implementação de programas de pós-graduação e, conseqüentemente, acelerou-se o desenvolvimento da área de pesquisa no país.

Evidente que essa expansão vem acompanhada de problemas e os que tratam de teoria e método, podemos dizer, que não estão resolvidos até hoje.

Estudos apontam a dificuldade de se construir, na área, categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social (Gatti, 2001, p. 69).

Portanto, analisemos o conflito entre tendências metodológicas e levemos em consideração a contribuição de Ghedin e Franco (2011, p. 103), que reconhecem que objeto e sujeito, na educação, não se separam, pois “[...] o sujeito, ao produzir conhecimento, transforma e é transformado - processo em que elabora e organiza sentidos, compreende e interpreta com base em matrizes conceituais preestabelecidas”. Isso posto, podemos partir para a compreensão que uma pesquisa em educação apresenta ampla possibilidade de variações e peculiaridades. Sobre isso, Ghedin e Franco (2011. P. 104), contribuem novamente:

A pesquisa em educação tem-se confrontado com a necessária tarefa de superação dos conceitos de linearidade, de previsibilidade, de controle — dos quais o sentido da concepção de ciência esteve historicamente impregnado

² O Inep foi criado em 1937 como Instituto Nacional de Pedagogia e, posteriormente, passou por diversas transformações, incluindo a mudança para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, finalmente, para o nome atual, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 1972.

— sem que, no entanto, esse propósito venha a realizar-se em detrimento do rigor científico, de sua consistência e plausibilidade.

Desse modo, cresce nos anos 1990 a preocupação em relação à pesquisa em educação utilizar a investigação qualitativa, “[...] cujo uso se expandiu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empiristas” (Gatti, 2001, p. 73). Esses métodos alternativos são diversos, no entanto o pesquisador deve estar atento para não banalizar seus procedimentos. Em uma pesquisa qualitativa, os dados são analisados em toda sua riqueza, sensíveis aos detalhes, além de ser feita uma abordagem do mundo de forma minuciosa.

Diante da trajetória da “jovem pesquisa educacional brasileira” exposta até agora, não podemos deixar de citar os ataques sofridos durante o governo Bolsonaro que, seguindo a retomada do neoliberalismo na política brasileira, entre diferentes ações de descaso, publicou, em 2020, a Portaria nº.1.122, de 19 de março de 2020, que não contemplava às áreas de Ciências Humanas e Sociais, como prioridade para destinar os financiamentos de pesquisa, para o período de 2020 a 2023. Esse recorte, além de expor a falta de autonomia da comunidade acadêmica, alerta sobre uma política de indução na educação baseada nos resultados do mercado de trabalho. Sobre essa realidade, Oliveira e Souza (2021, p.138) destacam o domínio da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)* na produção de conhecimento em educação: “Apesar da importância que têm as universidades na produção acadêmico científica global, não são elas que na atualidade orientam os rumos da educação, não só no Brasil, mas em boa parte do mundo”.

A partir do entendimento sobre a importância da busca por atitudes metodológicas que ampliem a compreensão crítica do estudo, esclarecemos que a metodologia de pesquisa adotada no presente trabalho, quanto à abordagem, será a pesquisa de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico e documental.

Será analisada, a Base Nacional Comum Curricular (2018), com foco no que trata da etapa da Educação Infantil. Sobre a postura do pesquisador que se debruça diante de uma análise documental, Cellard (2012, p.298) destaca “[...] a flexibilidade é também rigor: o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva a formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais”. Logo, espera-se com essa análise compreender como tal documento normativo explica e utiliza o sentido da experiência e, dessa maneira, legitima suas orientações. Ao investigar a

ideologia e a racionalidade que subjazem a BNCC, bem como a articulação desse documento com os interesses e valores de crianças, estudantes e professores de todo país, pretende-se identificar quais conceitos e argumentos são privilegiados e quais são omitidos para, dessa forma, compreender sua concepção. Para isso, a análise não se reduzirá ao ato de fazer uma síntese do acúmulo de observações, mas sim, aspira uma reflexão amíúde sobre o objeto, um processo de ida e vinda. Sobre essa conduta, Walter Benjamin, em seu texto “*Questões introdutórias de crítica do conhecimento*”, que abre a *Origem do drama barroco alemão*, discorre a respeito da dimensão metodológica dos projetos filosóficos

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. (Benjamin, 1984a, p.50)

Sendo assim, o presente estudo compromete-se com seu problema de pesquisa e, a partir das diversas observações, recortes e destaques extraídos dos documentos, propõe uma autêntica interpretação para responder aos seus questionamentos. Contribuindo com esse modelo de metodologia, Pucci (2012, p.9) expõe a ideia de constelação de Adorno, que afirmava que

(...) a autêntica interpretação filosófica se desenvolvia à maneira das soluções dos enigmas, ou seja, nestes, os elementos singulares e dispersos do fenômeno são colocados em diferentes ordenações, até que se juntem em uma figura, da qual se salta para fora a solução”.

Adorno desenvolveu a ideia de constelação, a partir de Walter Benjamin, que compreendia as constelações como ferramenta de um método, uma imagem dialética, formando uma rede de conceitos e iluminando correlações entre elementos dentro de um mesmo objeto. Benjamin (1984a, p. 56) escreve: “As ideias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas”.

Consequente, juntamente com o levantamento bibliográfico, intenciona-se desenvolver uma compreensão crítica, para assim, identificar quais orientações propostas pela BNCC, limitam e restringem as instituições educativas, à padronização e a manutenção do sistema capitalista, visto que a base desse documento é a pedagogia das competências.

Assim sendo, as análises seguirão as perspectivas de Walter Benjamin, autor com olhar atento a todos os matizes do inédito na pesquisa, alheio aos esquematismos e aos percursos engessados. Nessa compreensão, Ventura (2019, p.53) coopera com a seguinte reflexão: “[...] para Walter Benjamin, método é também caminho, mas ‘é caminho não direto’, caminho desviante e fragmentário”. Nesse passo, pretende-se realizar uma leitura crítica dos dados gerados a partir da hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin. Essa hermenêutica não se trata da técnica de interpretação de textos religiosos ou filosóficos, trata, segundo Ventura (2019, p. 65) de

[...] um modo de interpretação que não somente valoriza, mas que apreende o fenômeno em seus estilhaços, ruínas, fragmentos; enfim, em cada peça do mosaico que em si mesmo manifesta a totalidade da ideia; em cada fragmento de pensamento há possibilidades de representação da ideia, havendo a necessidade de ir fundo nos detalhes, nos pormenores.

Nesse contexto, o trecho da Tese VI dos escritos de Walter Benjamin, *Sobre o conceito de história*, exemplifica o procedimento de sua hermenêutica fragmentária ao tratar da relação dos momentos do passado com o presente: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 1987c, p. 224). A interpretação acontece quando o autor capta a ideia como um relâmpago, uma lembrança que ilumina o passado e, com essa luz, o presente se apropria do passado, ressignificando-o. Esse trecho também cita o momento de um perigo, perigo que relampeja no passado e no presente, e traz o olhar crítico do autor: “O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (Benjamin, 1987c, p.224). Portanto, no caso da pesquisa em educação no Brasil, assunto abordado nessa seção, o momento de perigo está no fato de a comunidade científica ser ignorada e o rumo da educação estar nas mãos de organizações tais como a OCDE, que incorpora interesses privados na coprodução das políticas educativas, pois segundo Oliveira e Souza (2021, p.139), “A agenda é pautada externamente ao campo acadêmico, sob o manto do tecnicismo e de uma pseudoneutralidade das organizações multilaterais e de outros grandes grupos que se propõem a discutir a natureza da educação”. Já para o presente estudo, o momento

de perigo está no fato de a experiência estar em decadência, o choque ser realidade onipresente e o documento normativo da educação básica brasileira analisado seguir um modelo que tem por base servir aos mecanismos do mercado.

1.3 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA BASE DE DADOS DE DISSERTAÇÕES E TESES CAPES

O levantamento de produções científicas realizado no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, intencionou identificar, avaliar e interpretar as pesquisas já existentes sobre o tema. Do mesmo modo, aspirou ampliar o horizonte, ou então, aprofundar o conhecimento sobre os campos de experiências da Educação Infantil, presentes na BNCC.

Foram catalogadas, em dezembro de 2024, teses e dissertações relacionadas ao descritor “Campos de experiências da Educação Infantil”, que apresentou 693 resultados. Então, como a homologação da BNCC para a Educação Infantil aconteceu em 2017, foi estabelecido o período de 2018–2024 para o recorte temporal da busca. Nos anos de 2018 e de 2024 não foram encontrados resultados, já de 2019-2023 foram encontradas 494 pesquisas. Ao ler alguns títulos desses trabalhos, foi possível identificar uma variedade de temáticas, como por exemplo, trabalhos relacionados à Arquitetura, às Ciências Contábeis e ao Direito. Por esse motivo, foi aplicado um filtro na opção “Nome Programa”, dos quais foram selecionados: Educação; Educação (Currículo); Educação (Psicologia da Educação); Educação e Cultura; Educação, culturas e identidades; Educação: Teoria e Prática de Ensino; Ensino de Humanidades e Linguagens; Interdisciplinar em Ciências Humanas, Letras; Políticas Públicas e Gestão Educacional e Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, o que resultou em 289 resultados.

Para alcançar maior enfoque e sentido na busca, foram considerados, inicialmente, os títulos, pois, como contribui Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.77): “Ao recorrermos a uma base de dados, somente nos interessam as referências que estiverem estreitamente relacionadas com o problema específico a ser pesquisado”. A seleção feita a partir desse pressuposto, identificou trabalhos que não seriam relevantes para nosso estudo por tratarem dos campos de experiências com enfoque em componentes curriculares como Matemática e Educação física, ou pelo fato de

analisarem o potencial de um material didático e de jogos educacionais digitais baseados nos diferentes campos. Também foram descartadas dissertações que relacionavam os campos de experiências da BNCC com a transição da Educação Infantil para o 1º ano, com a avaliação, com a formação continuada de professores ou, até mesmo, trabalhos que apenas apresentavam os campos de experiência. Por fim, foram selecionadas 33 pesquisas, 30 dissertações e 3 teses. A partir da leitura dos resumos destes, foram escolhidos 11 trabalhos, 1 tese e 10 dissertações que versam sobre a temática, de maneira a contribuir com as análises propostas na presente pesquisa. No quadro 1 estão organizadas as produções selecionadas e logo abaixo uma análise com a contribuição de cada trabalho, considerando as principais características, objetivos, concepções, lacunas e contribuições do aporte teórico.

Quadro 1 - Descritor: Campos de experiências da Educação Infantil

AUTOR (A)	INST.	ANO	TÍTULO	LINK DE ACESSO
BORNANCIM, Beatriz Bertoldi	UFPR	2023	Os campos de experiências na educação infantil como prática pedagógica	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14015268
ROCCO, Myrian Justen Prestes	UFT	2022	Reflexão da práxis pedagógica no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação” à luz da BNCC na educação infantil	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13004725
NASCIMENTO, Jessica Couto e Silva do	UERJ	2022	À base de experiências: a BNCC para a Educação Infantil e a organização curricular em campos de experiências	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13178672
CINTRA, Ana Helena Rizzi	USP	2022	Campos de quais experiências? Diálogos entre Educação Infantil e Arte Educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12146580
GREGIO, Rafaelli Norberto	UFAC	2022	A BNCC no contexto da educação infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11430266
GOES, Anne Patricia	UFPR	2021	Referencial curricular de São José dos Pinhais:	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/co

			campos de experiências novas disposições ou a mesma governamentalidade na educação das crianças	nsultas/coleta/trabalhoConclusao/view TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11552541
SILVA, Andrea Drumond Bonetti da	UFAM	2021	A organização curricular por campos de experiências: como a formação continuada de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação De Manaus enfoca essa questão?	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10992939
ZAMBONATO, Catia Francziak	UFFS	2020	Campos de experiências na Base Nacional Comum Curricular: reflexões, desafios e possibilidades para a educação infantil a partir do diálogo com a abordagem Reggio Emilia/Itália	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9477521
BASSOTTO, Barbara de Almeida	UFN	2020	O papel da educação infantil no desenvolvimento das inteligências múltiplas relacionadas aos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9243339
GHIDINI, Natalia de Almeida.	UPF	2020	Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a educação infantil	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9507164
BARROS, Gustavo de Almeida	UFSCar	2020	10 Teses Sobre Experiência e Educação: leituras deleuzianas	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9244332

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com a leitura dos resumos e de algumas seções das dissertações apresentadas acima, destaca-se que as pesquisas de Bornancim (2023), Nascimento (2022), Silva (2021) e Guidini (2020), problematizam a organização curricular na Educação Infantil em campos de experiência instituída pela BNCC, discutindo as implicações pedagógicas e questionando como tal organização assegura/possibilita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil. Ao concluir, Bornancim (2023) prefere não apontar caminho certo ou errado, apenas

analisa que o arranjo curricular por campos de experiências contribui para as conquistas e aprendizagens das crianças. Do mesmo modo, a pesquisa de Guidini (2020) evidenciou que considerando as transformações da sociedade contemporânea, a Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil (BNCC-EI) pode potencializar as propostas e o cotidiano da escola e, desse modo, pode garantir os direitos das crianças pequenas. Nada obstante, Nascimento (2022) analisa que os campos de experiências priorizam o individual em detrimento de ações coletivas e de criação e interação e, em uma perspectiva pós-estrutural, compreende o currículo como movimento constante de significação, um discurso em que os sentidos que lhe são atribuídos não são fixos, mas estão sempre em meio a tentativas de hegemonização. De certa forma, completando tal análise, Silva (2021) identifica que nas normativas curriculares a principal característica da experiência é a sua relação com o aprender e, a partir disso, aponta a necessidade da formação continuada de professores como fator essencial no entendimento dos discursos oficiais que embasam a formação docente.

Buscando a origem da concepção e até mesmo da criação do termo ‘campo de experiência’, Bornancim (2023), Silva (2022) e Barros (2020) destacam que a estrutura da BNCC se assemelha às *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primeiro ciclo de instrução*, legislação italiana do ano de 2012, onde encontra-se cinco campos em que os docentes devem proporcionar experiências às crianças através das atividades educativas. À vista disso, trazendo o contexto histórico dos documentos italianos, afirmam que estes foram a inspiração brasileira, verificado que a ideia dos ‘campos de experiência’ surge na Itália, e que em seus quatro primeiros documentos educacionais, que datam de 1969, 1991, 2004 e 2007 a organização do arranjo curricular não é apresentada em campos de experiências; no entanto, observa-se que a ideia de trabalho com as crianças por meio de suas experiências é basilar, como consta no documento do ano de 1991: “*As novas orientações para a nova escola da Infância*”, cuja ideia central é apresentada no texto “*Campos de experiência educativa*”. Sobre tais semelhanças, em relação às concepções e estrutura, entre o documento italiano do ano de 2012 e a BNCC de 2017, o resumo de Zambonato (2020) correlaciona os Campos de Experiências propostos pela BNCC com a proposta pedagógica da abordagem Reggio Emilia/Itália, procurando identificar, compreender e interpretar suas similaridades e diferenças para pensar os desafios e as possibilidades para a realidade da Educação Infantil. Essa

pesquisa, apresenta-se fundamentada na Teoria Crítica. Além de compartilhar o diário de bordo da autora sobre suas investigações em escolas Reggio Emilia, na Itália, concorda com a concepção de experiência proposta por John Dewey, considerando como positivas as orientações postas em cada campo de experiências da BNCC; nesse sentido, para a autora, a BNCC–EI é uma indução à renovação das práticas pedagógicas na Educação Infantil Brasileira, ao contrário do que defendemos ao longo desta dissertação.

Nas dissertações de Rocco (2022), Nascimento (2022), Gregio (2022) e Goes (2021), é possível observar críticas aos padrões fixados pela Base dentro de uma perspectiva neoliberal. Rocco (2022), analisa as quatro versões da BNCC para a Educação Infantil e identifica ausências em relação à brincadeira, ao brinquedo, à criatividade, ao devaneio e à imaginação. Diz que essas ausências/divergências podem estar relacionadas às ideias neoliberais, que visam subjetivar o cidadão e o futuro trabalhador desde sua infância, direcionando a educação para a formação do mercado de trabalho desejável. A pesquisa de Gregio (2022) afirma que as políticas curriculares para Educação Infantil estão em constantes mudanças a partir dos interesses do mercado e a BNCC-EI atua para essa formação do sujeito através de competências, este, entre os onze trabalhos levantados, é o único que menciona às competências presentes na BNCC, embora Gregio (2022) não aborde de maneira crítica tal conceito, nem aproxima sua discussão da pedagogia das competências. Nascimento (2022) faz uma retomada detalhada dos posicionamentos da Anped, ABdC, ANPAE e Anfope, em que essas agências apresentam duras críticas sobre as diferentes versões da BNCC, em especial ao fato da última versão ignorar o posicionamento dos diversos representantes da educação e privilegiar os interesses da iniciativa privada. Goes (2021), analisa o discurso dos campos de experiências e denuncia que embora seja considerado inovador e flexível, opera no governo da infância e produz efeitos nos sujeitos escolares.

É evidente que ao tratar dos “campos de experiência”, os trabalhos dedicaram capítulos ou subtítulos para tratarem da compreensão sobre a experiência. Sobre essa temática, John Dewey foi citado, em no mínimo 7 (sete) produções (considerando que os trabalhos não foram lidos na íntegra e pode haver menções que não foram identificadas) e Walter Benjamin também é citado em 6 (seis) produções. Bornancim (2023) organiza um capítulo sobre a experiência, trazendo o pragmatismo, a concepção de experiência de Dewey e a concepção de experiência de Larrosa

(Dewey e Larrosa seriam as referências dos documentos analisados pela autora). Cita Walter Benjamin como sendo a inspiração de Larrosa e destaca que para ele a diferença entre experiência e vivência, está no tempo; nesse passo, afirma que para a experiência é preciso desacelerar. Nascimento (2022) apresenta a noção de experiência nas diferentes concepções teóricas de Dewey, Benjamin e Derrida. Cita Walter Benjamin tratando da repetição das experiências na infância. Cintra (2022) recorre ao pensamento de John Dewey para destacar o papel central da experiência em sua relação com a estética. Nesse contexto, a autora evidencia a divergência na forma como Pedagogia e Arte Educação recebem e interpretam as ideias de Dewey. A autora justifica não incluir Benjamin em seu debate pela complexidade do percurso que ele realizou ao longo de sua produção científica para conceituar experiência na modernidade, alegando que se afastaria do seu objeto de pesquisa. Rocco (2022) faz referência a Benjamin, junto de outros autores, em capítulo que objetiva defender a relevância da imaginação, da criatividade e do devaneio como elementos constituintes da humanidade. Silva (2021), ao tratar da experiência, menciona Benjamin: “[...] nada alegria mais do que o ‘mais uma vez’. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (Benjamin, 1984b)”. Barros (2020) reconhece como nítida a influência do conceito de experiência de Dewey na BNCC, mas seu objetivo volta-se para a discussão da experiência presente no pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze e como o conceito se dá frente a sua utilização dentro da educação, logo, tece uma crítica à concepção de que a escola estabelece de experiência em suas práticas e, então, propõe o que seria uma *Educação da Experiência*, tendo o conceito de Deleuze como eixo e prática para tal educação.

Através deste levantamento de produções científicas, é observada a insuficiência de uma discussão ampla e de uma análise crítica sobre a educação atender as forças econômicas desde a primeira infância. Pois vemos inúmeras pesquisas atentas ao fato de a educação ser objeto de disputa no país, trabalhos geralmente voltados para o currículo do Ensino Médio e do Ensino Superior. No entanto, ao tratar da Educação Infantil são encontradas, em maioria, produções preocupadas em apenas interpretar/adequar o currículo imposto da melhor maneira, ou seja, enfoques esperançosos que desconsideram, por exemplo, a atuação de organizações “sem fins lucrativos” ligadas ao universo corporativo, na elaboração da BNCC. Consoante a isso, percebemos que nenhum trabalho mencionou a pedagogia das competências, mesmo constando logo na introdução da Base Nacional Comum

Curricular (2018), a orientação sobre o desenvolvimento de dez competências gerais ao longo da Educação Básica que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, inclui a Educação Infantil a partir dos 4 (quatro) anos de idade, ou seja, em nível de pré-escola.

Para elucidar a importância em discutirmos a lógica da noção de competência vinculada aos currículos escolares, Ramos (2001), em seu livro *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*, explica que o desempenho seria o ponto de convergência de vários elementos relevantes que caracterizariam o sujeito competente. A partir dessa compreensão, a autora contribui sobre as implicações de um currículo orientado pela tendência da pedagogia das competências. Segundo a autora:

Ter o desempenho como interesse central significa que este, entendido como a possibilidade de o indivíduo enfrentar e resolver situações concretas, colocando em jogo os recursos de que dispõe, faz com que a mera aquisição dos conhecimentos transcenda a um plano instrumental. Em termos pedagógicos, isso implica modificar não só o tipo de desenho curricular, mas também as práticas de ensino e de avaliação que se tem concentrado na aprendizagem de conceitos, princípios, teorias ou técnicas (Ramos, 2001, p. 270-271).

Outro aspecto relevante em relação às análises das produções científicas relacionadas ao descritor “Campos de experiências da Educação Infantil”, com recorte temporal de 2018 - 2024, foi a singularidade da presente pesquisa em relação à compreensão da experiência benjaminiana. As dissertações que trouxeram contribuições do filósofo alemão, integrante da Escola de Frankfurt, apresentaram uma ideia geral sobre a temática; diferente deste nosso estudo, que além das obras citadas - *Experiência e pobreza* (1987b) e *Brinquedos e jogos* (1984c) - examina com rigor outros textos do autor e, em especial, *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* e *Sobre alguns temas em Baudelaire*, consoante ao aporte teórico-metodológico da pesquisa que se fundamenta na Teoria Crítica da Sociedade (temas que serão aprofundados principalmente no item 2.2).

E, por fim, como descrito no início deste subcapítulo, a partir do levantamento na base de dados também se pretendia ampliar o horizonte, ou então, aprofundar o conhecimento sobre os campos de experiências da Educação Infantil, presentes na BNCC, fato que aconteceu durante a apreciação dos diferentes estudos já realizados sobre a temática, sobretudo, nas leituras feitas sobre as análises e interpretações dos

pesquisadores a respeito dos documentos italianos. Pois a partir da aproximação com o contexto histórico das políticas educacionais da Itália, foi possível compreender a origem do termo pesquisado e não perder de vista certas circunstâncias, como por exemplo, que além da influência progressista norte-americana, a Escola Nova europeia baseava-se na noção de uma escola ativa, em que as crianças tinham o contato com a herança cultural da sua época, através de experiências relacionadas ao trabalho e a vida cotidiana, antes mesmo da cobiça de uma hegemonia pedagógica, pelo contrário, seus pensadores defendiam uma maior democratização da sociedade.

2 O APRENDIZADO DA E PELA EXPERIÊNCIA

Neste capítulo pretende-se discorrer sobre pertinentes considerações a respeito da “*Educação para a Experiência*”, título do presente estudo, refletindo sobre a relação possível entre experiência e educação, pensando a educação enquanto experiência autêntica.

A experiência é um tema abordado por diferentes correntes filosóficas. Voltemo-nos aqui para a epistemologia (Teoria do Conhecimento), considerando que no início da Idade Moderna muitos filósofos valorizavam a razão como um caminho seguro para alcançar o conhecimento da verdade. Na filosofia moderna, podemos identificar duas grandes correntes de pensamento: o racionalismo e o empirismo. Sobre essas correntes, Vasconcelos (2012, p.34-35) explica que “Para o racionalismo, todo o conhecimento verdadeiro deriva da pura razão. [...] Para o empirismo, ao contrário, tudo o que há de verdadeiro na mente humana deve ter passado primeiramente pela experiência”. René Descartes, filósofo racionalista que viveu no século XVII, defendeu que as ideias humanas já nascem conosco e se manifestam conforme desenvolvemos nosso intelecto, portanto, para esse autor, o conhecimento de verdade não depende dos sentidos. Já Francis Bacon, filósofo empirista, “[...] enfatiza a importância de coletarmos informações pela experiência para só então submetê-las à razão” (Vasconcelos, 2012, p. 35), não aceitando a teoria das ideias inatas.

Respondendo a esse problema do pensamento moderno, racionalismo e empirismo como posições não conciliáveis, Immanuel Kant apresenta sua crítica. A princípio, Kant foi um racionalista puro, mas em contato com a obra do filósofo empirista David Hume, que o “desperta de um sonho dogmático”, passa a considerar a experiência como um fator fundamental do conhecimento, ainda que submetido à priori da razão. Kant (2001), em seu livro *Crítica da Razão Pura*, concebe o conhecimento *a priori* (independente da experiência e de todas as impressões de sentido), e o conhecimento *a posteriori* (empírico): Assim, o autor explica: “Dos conhecimentos a priori, são puros aqueles em que nada de empírico se mistura” (2001, p.63). Desse modo, o autor investiga a “razão pura”, ou seja, conceitos que não passam pela experiência, mas que o ser humano almeja compreender. Kant acredita que para obter o conhecimento, o pensamento humano precisa unir sensibilidade espaço-temporal com as categorias intelectuais. No entanto, o ser humano apresenta

uma tendência a ir além da experiência possível e, por conseguinte, cai em erro. Para Kant, essas ilusões possuem uma lógica, e quando a razão vai além da experiência possível, refere-se à dialética transcendental. Linhares (2005) colabora ao argumentar sobre a lógica transcendental kantiana:

Kant denomina a dialética transcendental uma lógica da ilusão, cuja tarefa é destituir a razão de suas pretensões de estender o conhecimento além dos limites da experiência possível. A ilusão transcendental consiste em considerar a tendência natural do pensamento ao suprassensível uma ampliação do conhecimento (Linhares, 2005, p.61).

Então, a dialética para Kant trataria do que a razão pretende alcançar, mas não consegue. Em sua obra, a dialética se refere aos erros da razão e aos estudos críticos desses erros. Parte desse estudo, seriam as *ideias da razão* - alma, mundo e Deus, conceitos puros da razão que não passam pela experiência, conforme Linhares (2005, p. 57) explica sobre a *Crítica da Razão Pura*, “[...] a ilusão transcendental consiste em considerar a tendência natural do pensamento ao incondicionado como uma ampliação do conhecimento, em atribuir realidade objetiva às ideias da razão (alma, mundo e Deus), que só têm valor subjetivo”. A partir dessas breves reflexões sobre a obra de Kant, é possível dizer que o autor concilia razão e experiência. Para ele, segundo Vasconcelos (2012, p.38) “[...] o conhecimento é resultado não só do sujeito, nem só do objeto, mas da ação combinada de ambos. É a ação do sujeito que permite conferir universalidade ao conhecimento, mas é a experiência que o mantém sempre renovado”.

Para outra corrente filosófica, o pragmatismo, “[...] a verdade em si mesma é inatingível pelo intelecto humano, pois não há como nos situarmos ‘fora da realidade’ para avaliá-la objetivamente” (Vasconcelos, 2012, p. 147). Cabe situar que essas interpretações surgem no final do século XIX e início do século XX por um grupo de filósofos americanos, entre eles Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey. Os pragmatistas consideravam a interferência das crenças, valores e preconceitos do indivíduo na interpretação das suas experiências, mas diferenciando-se dos relativistas, argumentavam que “o único critério possível são as consequências práticas que determinada ideia ou ação pode vir a produzir” (Vasconcelos, 2012, p. 147).

É possível identificar grande influência do pragmatismo na educação brasileira. Essa tendência ganhou espaço através do movimento da Escola Nova, que propôs a

formalização dos passos de aprendizagem elaborados por John Dewey. No Brasil, as primeiras manifestações do pensamento escolanovista surgiram na década de 1920. Vários intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, buscaram inspirações nas ideias de Dewey e, em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que dentre o conjunto de ideias e utopias pedagógicas, continha a defesa de um ensino ativo, do uso da psicologia na educação e da renovação metodológica. Nesse sentido, os métodos da Escola Nova

[...] seriam voltados a formar indivíduos ativos, capazes de julgamento próprio, preparados para enfrentar as mudanças que se sucederão durante o transcorrer das suas vidas. Para isso, teriam de ser indivíduos capazes de reciclar os seus conhecimentos, uma vez que estes se tornam rapidamente obsoletos; ou seja, teriam de ser indivíduos que tivessem ‘aprendido a aprender (Di Giorgi, 1989, p. 16).

Visto que Dewey se opõe à educação tradicional, é importante deixar claro que ele propõe uma educação progressiva. Para Dewey, a educação progressiva une experiência e aprendizado. Desse modo, o autor compreendia a experiência como uma atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. Ou então, nas palavras de Anísio Teixeira (2010), referindo-se ao conceito de experiência de Dewey: “Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência” (Teixeira, 2010, p.33). A partir dessa premissa, da experiência como ação e reação, fundamenta-se para o autor a relação entre educação e experiência. Ele também descreve o conceito de educação para Dewey: “[...] educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Teixeira, 2010, p.37). Sendo assim, Dewey identifica a necessidade de uma teoria da experiência e, referindo-se à educação, afirma serem relevantes as experiências que possam ser racionalizadas, experiências inteligentes, excluindo outros tipos de experiências, como as experiências inconscientes ou emocionais.

Em seu livro *Experiência e Educação*, Dewey (2023) explica que os princípios de continuidade e interação proporcionam o valor da experiência, que assim, poderia ser “mensurada” a partir de três classificações: experiência educativa, experiência não educativa e experiência deseducativa. Assim sendo, a educação teria como tarefa a

continuidade da experiência, o que John Dewey chamou de *continuum experiencial*, ou seja, uma boa experiência seria aquela que proporcionasse uma nova experiência.

Em certo sentido, toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda. Esse é o sentido próprio de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. Porém, é um erro supor que a simples aquisição de certa quantidade de conhecimento de aritmética, geografia, história, etc., que é ensinada e estudada porque pode ser útil em algum momento no futuro, tem seu efeito (Dewey, 2023, p.61).

Considerando tais ideias, o que fica evidente é que o autor acredita que o conhecimento está relacionado, simplesmente, com a possibilidade de ter experiência, no sentido de ação e reação, tal como, a ampliação de possibilidades de experiências mais ricas no futuro. Dewey alerta ser um erro supor que o processo de transmissão e aquisição de conhecimento possa ser útil no futuro, pois, para que a aprendizagem aconteça, o sujeito deve enfrentar situações problemáticas, essas geralmente pertencentes ao seu cotidiano. Nessa perspectiva, Dewey propôs o mais importante pressuposto dos sistemas da Escola Nova, a metodologia de projetos. Di Giorgi (1989) descreve tal metodologia

O projeto é algo que absorve toda a classe ou um grupo de alunos durante algum tempo do ano escolar, podendo chegar a ser o ano inteiro. Deve se dar, de preferência, em torno de algo que é, ao mesmo tempo de interesse dos alunos e da comunidade local. Deve envolver trabalho manual e intelectual conjuntamente. [...] todas as disciplinas se voltam unicamente para a resolução dos problemas que se colocam como entraves ao desenvolvimento do projeto (Di Giorgi, 1989, p. 37).

Desse mesmo modo, Dewey defendia a utilização sistemática do método científico, que inicia a partir de uma atividade de interesse do estudante. Logo, essa atividade suscita um problema, sobre o qual professores e estudantes devem coletar dados para a superação da situação problemática. Com os dados coletados, parte-se para a formulação de hipóteses explicativas do problema e, finalmente, com a experimentação das hipóteses, é possível verificar a validade, que pode resolver o problema ou gerar um novo problema, ou seja, essa metodologia admite a experiência como aplicação do método científico. Podemos compreender que, conforme essa concepção, é orientada a busca por estímulos em detrimento da intelectualidade, pois segundo a teoria de Dewey, “O pensamento constitui, para todos, instrumento

destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas” (Teixeira, 2010, p.15).

Posteriormente, na seção deste estudo intitulada *O sentido da experiência nos ‘campos de experiência’ organizados pela BNCC*, quando avançarmos para a análise do atual documento norteador da educação brasileira, poderemos observar a influência do pensamento pragmatista de John Dewey, bem como sua concepção de experiência, operando, ou ao menos, servindo de orientação para as escolas do Brasil.

Em oposição à experiência pragmática, alguns estudos ponderam a experiência desde suas características primordiais, ou seja, compreendem que a experiência está pautada na diferença e na pluralidade. Não é possível saber com antecedência que resultados ou sentimentos a experiência irá proporcionar, mesmo na tentativa de sua repetição, sempre haverá algo novo. Para Larrosa (2004a) a experiência tem a capacidade de formação ou de transformação. Vejamos a colaboração do autor a respeito da palavra experiência:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. [...] Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (Larrosa, 2004a, p. 161-162, grifos do autor).

Com tal exposição etimológica, Larrosa nos explica que o sujeito da experiência se lança no mundo das relações e interações humanas com receptividade, disponibilidade, passividade e abertura, desse modo, é um sujeito vulnerável, e nesse contexto estaria o aspecto de 'perigo' da experiência. Ainda sobre a etimologia da palavra, o autor reconhece o professor como alguém que, suave e lentamente, nos conduz a nossa própria maneira de ser e, nessa condução estaria acontecendo a formação; e sobre o processo de formação Larrosa (2004b) afirma compreendê-lo como uma aventura: “E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar” (Larrosa, 2004b, p. 52-53). Dessa forma, a experiência é compreendida como o que acontece em uma viagem interior, uma viagem para voltar-se a si mesmo,

feita com o 'coração aberto', pois, o que se passa com o sujeito, o que lê, escuta ou olha, ressoa em si, penetra e se faz fecundo.

Jorge Larrosa deixa claro em seus escritos que sua inspiração sobre as considerações da experiência foi Walter Benjamin. Entenderemos que a análise de Benjamin a respeito da experiência não foi concebida a partir do conhecimento, da razão ou da interação entre corpos, como os autores racionalistas, empiristas ou pragmatistas, e sim a partir da memória. Benjamin (1989, p. 104), em seu escrito *Sobre alguns temas em Baudelaire*, expõe sua investigação sobre o capitalismo a partir da segunda metade do século XIX, observando uma modificação nas relações sociais, quando “[...] o público se tornara mais esquivo [...]”. Tal interpretação é realizada caracterizando os leitores de *As flores do mal*³, pois estes, descreve o autor, preferem os prazeres dos sentidos e estão habituados à melancolia e, conseqüentemente, inaptos à força de vontade e ao poder de concentração ante a poesia lírica. “Se as condições de receptividade de obras líricas se tornaram menos favoráveis, é natural supor que a poesia lírica, só excepcionalmente, mantém contato com a experiência do leitor. E isto poderia ser atribuído à mudança na estrutura dessa experiência”, diz Benjamin (1989, p. 104). Assim, o autor apresenta suas reflexões sobre a “verdadeira” experiência, que partiria da literatura, da natureza ou da época mítica, em oposição à experiência da vida nas cidades, no período da industrialização.

As considerações feitas sobre a experiência em seu escrito *Sobre alguns temas em Baudelaire*, de 1939, podem ser consideradas o refinamento das reflexões feitas pelo autor desde 1913, quando com 22 anos, Benjamin escreve um breve ensaio intitulado *Experiência*, nesse escrito, expõe sua insatisfação com o sujeito mais velho, referindo-se a ele como mascarado, “A máscara do adulto chama-se experiência [...] Mas vamos tentar agora tirar essa máscara. O que experimentou esse adulto? O que pretende provar-nos? [...]” (Benjamin, 1984d, p. 23). É possível perceber que, nessa época, sua crítica acompanhada de seu questionamento sobre a experiência, denunciava a redução desse conceito ao senso comum. Dirigindo-se às pessoas que fazem as mesmas coisas há muitos anos, Benjamin prossegue com sua conclusão “[...] anos de compromisso, pobreza de ideias e monotonia. Assim é a vida, dizem os adultos, isso eles experimentaram”, ou seja, Benjamin já formulava que a experiência vem acompanhada de reflexão e de transformação, e que justamente realizar a

³ Livro de poemas de Charles Baudelaire (um dos mais importantes poetas franceses de todos os tempos), publicado primeiramente em 1857.

experiência com a ausência de sensibilidade, configura sua decadência. Então, duas décadas depois, em 1933, escreve *Experiência e pobreza* e, em 1936, *O narrador*.

2.1 O FATOR DE CHOQUE E A EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN

Na esfera da vida quotidiana, o choque se impôs como a realidade onipresente.

Rouanet (1990, p.46)

No início do seu texto “Experiência e Pobreza”, Walter Benjamin (WB) declara que as ações da experiência estão em baixa, seja pela dificuldade de encontrar pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas, ou pelo fato de o desenvolvimento da técnica estar sobrepondo-se ao homem. E dessa maneira, entre suas diferentes e valiosas pontuações, o autor deixa claro que a pobreza de experiência não se deve ao fato de os homens aspirarem novas experiências, mas pelo contrário, “[...] eles aspiram libertar-se de toda experiência [...]” (Benjamin, 1987b, p.118). À vista disso, para aprofundar o estudo sobre a decadência da experiência na vida moderna, consideremos a “teoria do choque”, que explica a chegada de uma nova sensibilidade (ou, então, a sua perda).

Com a invenção do fósforo, em meados do século passado, surge uma série de inovações que têm uma coisa em comum: disparar uma série de processos complexos com um simples gesto. [...] Entre os inúmeros gestos de comutar, inserir, acionar etc., especialmente o “click” do fotógrafo trouxe consigo muitas consequências (Benjamin, 1989, p. 124).

Desde a modernidade, é possível observar que a vida passou a acontecer na base do choque, através de clicks e flashes. O modo acelerado da vida, a instantaneidade das coisas e a brevidade da novidade são marcas contundentes da contemporaneidade, levando à falta de respiração, de reflexão e daquilo que, como o ócio, WB (1987a, p.204) chamou de tédio: “O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”. E, mais adiante, diz que esse pássaro é fugidio, silvestre, e qualquer barulho nos galhos fazem-no voar. Como acontece nas demandas do tempo presente, em que descomedidos estímulos nos remetem a uma prontidão da vida em modo automático e, desse jeito, prejudicam nossa percepção de sentido do que somos e do que nos acontece. Diante disso, já na década de 1930, para embasar seu conceito de choque, Benjamin (1989) remete a formulações hipotéticas feitas por

Freud, sobre uma correlação entre a memória e o consciente. O consciente teria a função de agir como proteção contra estímulos, por consequência, não atuaria no processo de memorização. Esta hipótese freudiana apresenta a incompatibilidade de conscientização e permanência de um traço mnemônico em um mesmo sistema. Assim, Benjamin (1989, p.111) explica:

Quanto maior é a participação do fator de choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência.

Portanto, é desta forma que Benjamin justifica que como proteção aos estímulos constantes, ou seja, aos choques, as impressões não são mais incorporadas como experiência e sim como vivência.

Sobre o choque, Rouanet (1990) o exemplifica nas esferas econômica, política e cotidiana. Na econômica, o capitalismo legitimou a produção em série, que exige que operário se adapte à máquina, desse modo, não domina as etapas do processo, nem desenvolve um trabalho contínuo, pelo contrário, reage como um autômato aos estímulos da máquina. Essa resposta reflexa e repetitiva aos movimentos, transmite-lhe uma ideia de choque elétrico. Já na esfera política, o choque acontece por meio do *putsch*, golpe de estado, pois diferente de uma “[...] revolução, que implica no amadurecimento das condições objetivas e na mobilização de tendências inscritas na própria história” (Rouanet, 1990, p.45-46), o golpe acontece de maneira brusca, uma estratégia aparentemente imotivada, sem relação com processos societários reais. E finalmente, na esfera cotidiana, assim como WB identifica em Baudelaire, na multidão está o indivíduo exposto aos choques, em que precisa abrir caminho com gestos convulsivos. Benjamin reconhece que a experiência do choque se torna central na estrutura poética de Baudelaire, e afirma que “Baudelaire abraçou como sua causa aparar os choques, de onde quer que proviessem, com o seu ser espiritual e físico. A esgrima representa a imagem dessa resistência ao choque” (Benjamin, 1989, p. 111). No poema *O Sol*, da obra *As flores do mal*, é possível ler o poeta retratando-se com a esgrima:

Pela velha avenida, onde pende aos tугúrios
 Muita persiana, abrigo de atos espúrios,
 Quando esse sol cruel bate em raios fatais
 Sobre a cidade e o campo, os tetos e os trigais,
 Exerço-me sozinho a fantástica esgrima,
 Cheirando em todo canto os acasos da rima,
 Tropeçando em palavras como em chão calçado,
 Chocando muita vez em verso já sonhado (Baudelaire, 2015, p.104).

Esgrimindo com seu lápis, Baudelaire deixa claro que a multidão não se trata de nenhuma classe ou coletivo estruturado, no entanto, também não a descreve “[...] nem a população, nem a cidade. Ao abrir mão de tais descrições colocou-se em condições de evocar uma imagem na outra” (Benjamin, 1989, p; 116) e o que se observa é que como uma imagem oculta, as massas urbanas inscrevem em si a experiência do choque tão presente nos versos do poeta.

Ainda que em outra perspectiva, mas na linha coincidindo de Walter Benjamin⁴ quanto à presença do choque na modernidade, Theodor Adorno, em 1947, ao escrever sobre a indústria cultural, também descreve sobre as repercussões dessa alteração das faculdades sensíveis do sujeito, causadas pelo ritmo acelerado dos produtos culturais. Ao se referir ao cinema, comparando-o com o teatro ilusionista, o autor não tem dúvida sobre as restrições que se submete à imaginação do consumidor cultural diante do filme, pois diante dele não há espaço ou tempo para a fantasia, ele se desenrola em um contínuo e qualquer relaxamento diante ao enredo pode levar a sua incompreensão:

São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (Adorno; Horkheimer, 1985, p.104 -105).

Cabe destacar, que além da lógica do choque, Adorno (1985) explica que a indústria cinematográfica trabalha para que o expectador sinta que sua vida é a continuação do espetáculo que tenha acabado de assistir, para que assim, reproduza em seu cotidiano as ideias clichês, bem como, o “ar de semelhança”, típico da indústria cultural.

⁴ É conhecida a polêmica de Adorno e WB sobre o papel social dos novos medias. De certa forma o cinema e outros meios têm um papel democratizantes, como Benjamin defendeu no ensaio “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, trabalhos estes deveras criticado por Adorno em carta trocadas pelos autores no período de publicação do ensaio pela Revista do Instituto de Pesquisa Social, editadas por Adorno e Horkheimer. Entretanto, tal polêmica não é aqui objeto deste estudo.

A experiência do choque acaba produzindo um novo tipo de percepção, voltada para o idêntico, uma nova sensibilidade, um novo aparelho sensorial, por assim dizer, concentrado na intercepção do choque, em sua neutralização, em sua elaboração, em contraste com a sensibilidade tradicional, que podia defender-se, pela consciência, contra os choques presentes, mas podia também, pela memória, evocar experiências sedimentadas em seu próprio passado e na tradição coletiva (Rouanet, 1990, p. 46).

Nesse passo, surge a compreensão de *experiência (Erfahrung)* e *vivência (Erlebnis)*, conforme explicado também na *Introdução* deste trabalho, que são conceitos chave na obra de Walter Benjamin e, portanto, sustentam e inspiram à percepção crítica sobre a decadência da experiência, bem como, sobre a retomada da experiência, visando a prática do pensar, especialmente ao que compete à educação escolar. Mitrovitch (2011, p 83) ao refletir a relação paradoxal entre vivência, experiência e choque, argumenta: “[...] é justamente da tensão entre esses três conceitos que se desdobra o potencial crítico da consciência das perdas e ausências tantas vezes sentidas no centro da vida histórica contemporânea”. E foi na obra de Baudelaire que WB identificou tais elementos expressos de maneira inigualável, a perda da experiência, as multidões e com destaque, as percepções e significações novas que o artista confere aos materiais e aos sujeitos desvalorizados.

Baudelaire pretendia tornar tais vivências (*Erlebnis*) em experiências (*Erfahrung*), no entanto, antes de terminar seu escrito, Benjamin reconhece que a convivência do artista com tal realidade lhe saiu cara: “Tal é a natureza da vivência que Baudelaire pretendeu elevar à categoria de verdadeira experiência. Ele determinou o preço que é preciso pagar para adquirir a sensação do moderno: a desintegração da aura na vivência do choque” (Benjamin, 1989, p. 145). Pois mesmo Baudelaire atacando/denunciando com sua esgrima as experiências de choque, não esteve imune aos “ferimentos” causados por elas. Pelo contrário, compreendendo a partir dos conceitos psicanalíticos, é provável que o poeta moderno, tenha recalcado essas experiências de choque incorporadas em seus poemas, logo, torna-se neurótico e traumatófilo. Percebemos esse processo quando Benjamin (1989) analisa o poema *A uma passante*⁵, e identifica o estado do amor em meio à multidão: “Aquilo que contrai o corpo em um espasmo – qual bizarro basbaque – não é a beatitude daquele que é

⁵ Da obra *As flores do mal*, a passante é descrita como uma esbelta mulher viúva que carrega sua dor arrastada pela multidão e troca olhares com o poeta.

invadido por Eros, em todos os recônditos do seu ser; é, antes, a perplexidade sexual que pode acometer um solitário” (Benjamin, 1989, p. 118). Em outro exemplo, do impacto do choque no sujeito, WB discorda de Baudelaire quando o poeta compara o homem da multidão ao *flâneur*, pois nesse caso o comportamento tranquilo cede lugar ao maníaco e, por isso, o sujeito das massas urbanas recorre ao estado de selvageria, se isola. “O conforto isola”, diz Benjamin (1989, p.124).

Então, diante das alterações ocorridas na sociedade nesse período, Walter Benjamin devaneia que para acompanhar os quadros vivos da multidão, talvez seja necessário conhecer antes os princípios da arte de observar, “Talvez a visão diária de uma multidão em movimento representasse, alguma vez, um espetáculo ao qual os olhos devessem primeiro se adaptar” (Benjamin, 1989, p. 123), e seguindo essa suposição, Benjamin (1989) encontra semelhança na obra de Claude Monet (1840 – 1926), em especial na *Catedral de Rouen* (Figura 1), a partir da qual interpreta a técnica da pintura expressionista, como se o tumulto das manchas de tinta, que parece um formigueiro de pedras, tornassem familiares aos olhos as experiências das massas urbanas.

Figura 1 – Algumas pinturas da série Catedral de Rouen⁶



Fonte: Monet (2017).

⁶ A série Catedral de Rouen se trata de 31 telas pintada por Monet, onde reproduz o jogo de luz e as inúmeras mudanças na atmosfera, em vários momentos do dia, através da fachada da catedral.

Tal devaneio de WB, remete-nos aos princípios da arte de observar e sua relação com a experiência autêntica. Pois como na apreciação da obra de Monet, não se pode apenas olhar, é necessário mobilizar o pensamento, que numa fusão entre questionamentos, tomada de consciência e inspiração, se sobressairá em relação a mera *Erlebnis* e potencializará as condições para a *Erfahrung*. Consideremos na próxima seção, as contribuições do autor sobre as aptidões infantis para o desenvolvimento da experiência autêntica, em oposição as ações da experiência que estão em baixa, ou seja, à pobreza de experiências.

2.2 EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN

A criança olha na direção da distante Libéria através de um binóculo de ópera segurado ao contrário: lá está ela, atrás de seu trechinho de mar, com suas palmeiras, exatamente como a mostram os selos (Walter Benjamin, 1993a, p.59).

Há quem considere Walter Benjamin (WB) um filósofo da infância. Com um período considerável de sua vida envolvido pelos estudos dessa temática, sua obra resultou em uma grande concentração de trabalhos escritos, programas de rádio, além de suas coleções de brinquedos, miniaturas, postais e livros relacionados à infância. WB registrou suas reflexões sobre o brincar, o brinquedo, os livros infantis e sobre sua própria infância em ensaios, artigos e fragmentos de memória que datam das décadas de 1920 a 1930⁷. Mesmo o autor baseando-se em uma modernidade distante da que vivemos hoje, seus escritos são pertinentes e atuais, ou seja, é como se Benjamin vislumbrasse indícios do que estava para acontecer.

2.2.1 O potencial imagético na infância

⁷ Entre os escritos consultados na presente pesquisa, que apresentam as percepções do autor sobre a infância, estão: 'Livros infantis antigos e esquecidos', escrito no ano de 1924; 'Visão do livro infantil', de 1926; 'Rua de mão única', livro que reúne aforismos escritos entre os anos de 1926 – 1928; 'História cultural do brinquedo' e 'Brinquedos e jogos', ambos datados do ano de 1928; 'Infância em Berlim por volta de 1900', livro dedicado ao filho Stefan e escrito em 1933; e registros de algumas narrativas radiofônicas para crianças que o autor apresentou em um programa transmitido em emissora de rádio entre os anos de 1927 e 1932, e podem ser encontradas no livro 'A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin'.

Dentre as distintas obras, o que marca as produções de Benjamin sobre a infância é a relevância que o autor deposita no potencial imagético das crianças. No texto *Visão do livro infantil*, de 1926 (in Benjamin, 1984e), o autor destaca como a criança se entrega no momento que contempla o livro ilustrado e, envolvida com as gravuras e fantasias, encontra as palavras e brinca junto. Diz ele: “Ao inventar estórias, as crianças, são cenógrafos que não se deixam censurar pelo sentido” (Benjamin, 1984e, p. 55). Contudo, Benjamin (1987d) já havia manifestado, em 1924, em seu escrito *Livros infantis antigos e esquecidos*, o fato da fantasia pura se entregar aos jogos cromáticos das imagens coloridas. Ao analisar os velhos livros infantis e suas ilustrações, o autor identifica a alteração do potencial criativo propiciado pelas gravuras em preto e branco para um novo sistema receptivo, quando passam a serem apresentadas em colorido. Diz Benjamin:

A imagem colorida faz a fantasia infantil mergulhar, sonhadamente, em si mesma. A gravura em branco e preto, a reprodução sóbria e prosaica, levam-na a sair de si. A imperiosa exigência de descrever, contida nessas imagens, estimula na criança a palavra” (Benjamin, 1987d, p.241).

Para compreendermos a importância deste estímulo à palavra, Benjamin desenvolveu um amplo estudo sobre a linguagem e mesmo não sendo objeto dessa pesquisa, é necessário considerar a relação entre a linguagem e a faculdade mimética, pois sendo ambas afetadas na modernidade, contribuem para a decadência da experiência. Em seguida será apresentada uma subseção sobre a relação mimese-linguagem-experiência.

Benjamin não era pedagogo, nem mesmo um teórico da educação. Foi um filósofo crítico, que com uma percepção incomum compreendia diferentes manifestações da infância e as relacionava ao cotidiano de uma época em transformação. Desta forma, suas reflexões nos auxiliam a pensar sobre perspectivas próprias da sociedade que se relacionam com a educação. A partir de seus escritos, torna-se compreensível que a criança, diferente dos adultos, pensa menos por conceitos e mais por imagens e, nesse sentido, atribui importância à imaginação e ao potencial criativo.

Reconhecendo a criatividade e as possibilidades que a criança cria imersa na ludicidade, WB valoriza outros elementos tradicionais, para além dos livros e dos materiais ilustrados, e apresenta reflexões também sobre os brinquedos, dizendo que: “[...] nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrado,

brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças” (Benjamin, 1987d, p. 237). Então, faz a crítica aos fabricantes especializados, momento em que o brinquedo se torna mercadoria, bem como ao adulto, que coloca suas intenções no brinquedo, ou seja, o que ele imagina que a criança brincaria, mas que, no fim, como diz Benjamin (1984c), não serve para nada, pois o brinquedo é considerado uma criação **para** a criança, quando deveria ser uma criação **da** criança. O autor observa que os objetos mais apropriados, que ganham a atenção e servem de ação às crianças estão nos restos dos adultos, ou seja, na vida social em que elas estão imersas, já que “Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria” (Benjamin, 1993a, p.18-19). Nesse contexto, o filósofo argumenta que nos restos, nas ruínas, nos detritos está a verdade esquecida, até mesmo a compreensão da infância como um lado esquecido da história.

2.2.2 A experiência através da mimese e da narração

Para Benjamin (1987e), a faculdade mimética trata de reconhecer e reproduzir semelhanças que contribuirão para a compreensão do mundo, ou seja, acontece quando o sujeito através da mimese atribui sentido ao que não lhe parecia evidente ou, até mesmo, como reconhece Souza (2022, p. 98), surge como uma “faculdade de tecer correspondências”. Em *A doutrina das semelhanças*, texto de 1933, WB identifica na brincadeira infantil uma escola dessa faculdade: “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem” (Benjamin, 1987e, p.108).

Baseando-se no conceito de mimese, WB apresenta sua ideia sobre a experiência infantil. Nesse contexto, é possível dizer que a mimese, no autor, pode ser entendida em seus dois sentidos: como imitação e como repetição; ela surge a partir da reelaboração que geralmente é realizada nos momentos de brincadeira. Benjamin (1984c, p. 74-75), em seu escrito sobre os brinquedos e brincadeiras, explica que “[...] toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro”. Por isso, para desfrutar novamente

suas descobertas, a criança repete. Completando seu pensamento, afirma: “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (Benjamin, 1984c, p. 75). Contudo, poucos anos depois, o autor sinaliza a crescente fragilidade desse dom ancestral, “Pois o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade que o dos povos antigos ou primitivos. A questão é que se trata de uma extinção da faculdade mimética ou de sua transformação” (Benjamin, 1987e, p.109).

Nesse contexto, cabe destacar as considerações de WB sobre a origem da linguagem ser mimética, tendo início na capacidade de leitura daquilo que nunca havia sido escrito, como a astrologia, formas rúnicas e hieroglíficas. Souza (2022, p. 95) contribui ao interpretar a ideia de Benjamin sobre a linguagem ter “[...] origem mimética-onomatopeia-gestual, compreendendo o ‘significado filogenético do comportamento mimético’ que é o ato primevo da nomeação-criação da linguagem adâmica⁸”, assim, é contextualizado um pouco da história do potencial humano de produzir semelhanças. E, continuando sua análise, o autor contribui novamente:

Além de ser uma dimensão temporal e que corresponde à filogenia humana, essa faculdade passa a decair com o advento da modernidade, sendo paulatinamente instrumentalizada enquanto meio comunicacional. Com a modernidade, mudam as formas de leitura do mundo, deixando reservado ao plano da linguagem a nossa capacidade de criar semelhanças (Souza, 2022, p.98).

Em decorrência disso, se nas brincadeiras infantis podemos perceber a produção de semelhanças, não devemos perder de vista que a criança concebe outra relação com o tempo. E, nesse sentido, que Benjamin denuncia a decadência da experiência, pois a temporalidade aligeirada da modernidade subtrai as condições “da mais alta aplicação da faculdade mimética” (Benjamin, 1987e, p. 112), ou seja, da linguagem.

Para entendermos a ligação que Benjamin apresenta entre linguagem⁹ e experiência, ou melhor, entre narração e a decadência da experiência, visto que “[...] a narrativa é a própria linguagem em ação, a partir da qual é criado todo um universo

⁸ A linguagem adâmica relaciona-se com o Gênesis bíblico, com o personagem de Adão, “(...) primeiro homem, depara-se com o cosmos caótico do sem-nome, da mudez incontornável da natureza” (Souza, 2022, p. 83). Podendo ser compreendida como linguagem nomeadora.

⁹ Linguagem definida como processo de comunicação.

de significações” (Ventura, 2019, p. 146), podemos recorrer ao seu texto *O narrador*, de 1936 (in Benjamin, 1987a). Nessa obra o autor faz uma análise minuciosa sobre a arte de narrar. Em seguida, alerta o leitor que a morte da narrativa acontece com a chegada da informação. Afirma o autor: “Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (Benjamin, 1987a, p. 203). É dessa forma que o autor identifica a diferença entre a comunicação feita a partir da informação, pelos meios de comunicação de massa, e a comunicação feita a partir da narrativa, que acontecia durante os trabalhos manuais de fiar ou tecer, por exemplo, pois, segundo ele, metade da arte narrativa está em evitar explicações. Assim, reitera: “Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica” (Benjamin, 1987a, p.204), isto é, a narrativa fundamentada no extraordinário, mas sem apresentar o contexto psicológico da ação, facilita a assimilação do ouvinte/leitor à sua própria experiência, bem como, propicia a disposição em recontá-la. Sobre isso, Benjamin (1987a, p. 201) explica: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Então, para que aconteça a assimilação no processo de comunicação, o autor destaca que é necessário tempo; e acredita que o tempo tedioso, como um pássaro, chocaria os ovos da experiência, ou seja, narrativa e experiência se juntariam em uma combinação, alertando que os ninhos desse pássaro são “(...) as atividades intimamente associadas ao tédio (...)” (Benjamin, 1987a, p. 204), daí sua constatação sobre o declínio da experiência, uma vez que, desde a modernidade, é observado que as atividades ligadas ao tédio estão em vias de extinção e, junto delas, a experiência.

Podemos verificar a dimensão da experiência narrativa, no aporte de Ventura (2019, p.146) que, baseado nos estudos de WB, afirma: “Narrativas nos constituem como pessoas, como sujeitos, como identidades subjetivas, mas não só. Narrativas nos constituem como espécie, como gênero humano, como universo e como uma forma de estar no mundo”. Benjamin, oito anos antes de publicar *O narrador*, já apresentava indicativos de suas elaborações sobre tal assunto, como no seguinte trecho que auxilia a compreensão do que foi exposto até então neste capítulo: “O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início” (Benjamin, 1984c, p.75). Assim sendo, o autor considera não só a rememoração

das experiências primordiais, mas a renovação dos triunfos, que transformariam as experiências mais impressionantes em hábito, como poderemos entender melhor na análise de seus escritos em *Infância em Berlim por volta de 1900*, que comentamos a seguir.

2.2.3 O adulto e a ressignificação das suas experiências infantis

Ao ler a obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, publicada em 1933, o leitor se depara com um livro inspirado no surrealismo, no qual Walter Benjamin discorre sobre sua infância na antiga capital alemã por meio de fragmentos de memória, que também podem ser considerados narrativas, visto que comunicam experiências infantis. Não há certeza se todos os fragmentos, dispostos em forma de mosaico, são verdadeiros ou se misturam com a imaginação do autor, no entanto, é indiscutível a qualidade de seus escritos que descrevem as experiências de uma criança da burguesia alemã no início do século XX e sua atenção aos objetos, as cores e aos pormenores e que, a partir da leitura destas imagens, constrói sua realidade e desenvolve sua imaginação.

Por meio de suas narrativas, Walter Benjamin proporciona ao leitor uma compreensão do desenvolvimento infantil original. Como se pode perceber no fragmento *O jogo das letras*, no qual o autor explica ser positivo não lembrarmos por completo do passado, pois dessa forma cultivamos a saudade através dos “vestígios de hábitos perdidos” (1993b, p.105) e, em seguida, narra sua saudade pelo jogo das letras¹⁰, reconhecendo tal experiência como parte integrante de sua infância e relacionando a influência de tal jogo ao seu gosto pela leitura e pela escrita. Sendo assim, Benjamin (1993b, p.105) argumenta que “[...] para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência”, ou seja, o autor reconhece nos primeiros anos de sua vida evidências de sua vida posterior, sinalizando que o que a

¹⁰ Benjamin (1993b, p. 105) descreve o jogo das letras da seguinte maneira: “Continha em pequenas plaquinhas as letras do alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. Acomodavam-se elegantes no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas as outras segundo a regra de sua ordem, ou seja, a palavra da qual faziam partes como irmãs”. Em seguida o autor reforça sua admiração pelo jogo, bem como, reconhece cheia de renúncia sua relação com tais letras, rememoração que desperta a saudade não só do jogo, mas de sua infância.

criança vive na infância contribuirá para a formação de seu pensamento nas fases seguintes da vida.

Além de recordar seus primeiros anos de vida em Berlim durante os escritos, Benjamin (1993b, p. 84) adverte o leitor sobre a relevância dessa rememoração da infância: “A fada, por intermédio da qual alguém satisfaz um desejo, existe para todo o mundo. Só que são poucos os que sabem se lembrar do desejo formulado; por isso, só poucos são os que, mais tarde, na própria vida, reconhecem a satisfação proporcionada”. Assim sendo, pode-se inferir, que para conseguir alcançar essa consciência e reconhecer a existência da fada no decorrer de sua vida, o sujeito necessite se aproximar da experiência autêntica, que em sua estrutura envolve realidade e imaginação, razão e sensibilidade, façanha e contemplação, que pela mimese ou pela narração, propicia um estado que favorece a restauração da memória, ou seja, a rememoração. Em outro trecho, o autor analisa as recordações da infância, dizendo: “Tal como a mãe que aconchega no peito o recém-nascido sem acordá-lo, assim também a vida trata, durante muito tempo, as ternas recordações da infância” (Benjamin, 1993b, p.132). Então, identificando-as como adormecidas, provoca o leitor a despertá-las, apostando novamente na rememoração da infância, seguindo os mesmos passos de Proust, narrador que ele tanto admirava e autor de uma das maiores obras da literatura mundial: *Em busca do tempo perdido*¹¹.

Através da ressignificação de suas lembranças, Benjamin descreve experiências de sua infância que se tornariam objetos de seu pensamento na vida adulta. Sabemos que nem sempre as narrativas apresentam os fatos como eles exatamente aconteceram, pois ao trazer a memória uma experiência, o sujeito acaba por atualizá-la, e foi dessa maneira que o autor reelaborou suas lembranças da infância, a partir de suas percepções de adulto. No texto *Mendigos e prostitutas*, Benjamin (1993b, p. 125) revela o princípio de sua percepção em relação às desigualdades sociais: “Nesse bairro de proprietários, permaneci encerrado sem saber da existência dos outros. Os pobres – para as crianças ricas da minha idade – só existiam como mendigos”. A partir daí, o autor reconhece que foi um grande avanço existencial quando passou a compreender “a origem da pobreza na ignominia do trabalho mal remunerado” (1993b, p. 125). Essa consciência de classe também é anunciada em uma memória natalina de sua infância, no texto *Um anjo de Natal*, WB

¹¹ A obra de Marcel Proust foi publicada entre 1913 e 1927 em sete volumes, os três últimos postumamente.

interpreta e expõe, como na época, percebia a pobreza: “[...] parecia-me que essas janelas natalinas continham em si a solidão, a velhice e a indigência – tudo aquilo que os pobres calam” (Benjamin, 1993b, p. 121). Mas é em sua relação com a velha serviçal da casa de sua tia que o autor transmite ao leitor como tal experiência infantil iria favorecer as bases de seu pensamento na vida adulta

Iluminada pela luz opaca da lâmpada de gás que vinha de cima, estava a velha empregada, a cujos cuidados eu ficava entregue após ter cruzado o segundo umbral, que levava ao vestíbulo [...] eu lhes dirigia um olhar de respeito, de assombro mesmo. Eram, em geral, mais maciças e imponentes que as patroas, não só no físico, e acontecia, às vezes, que a sala com sua mina em miniatura e seus bombons de chocolate não tinha tanto a me dizer quanto o vestíbulo, onde, quando eu chegava, a velha criada me tirava o sobretudo como se fosse uma carga, e onde, quando eu saía, me enfiava o gorro na testa, como se quisesse me abençoar”. (Benjamin, 1993b, p.87)

Nesse trecho, Benjamin relata que o vestíbulo tinha mais a lhe dizer que a os brinquedos e chocolates que desfrutava na casa da tia. É evidente que ao apresentar tal recordação, o autor, por intermédio da narrativa, reelabora e significa sua experiência; nesse passo, reconhece que no vestíbulo, onde acontecia sua relação com as serviçais, era possível observar e ter percepções que fariam sentido para ele, por exemplo, na juventude, ao participar do movimento estudantil e iniciar sua militância contra o modo burguês de existência, bem como, no final da década de 1920, quando se interessa pelo marxismo¹² e se apropria da obra de Georg Lukacs, *História e consciência de classe*.

Nesta mesma época, final dos anos 1920, WB apresentou palestras radiofônicas para crianças, que na seção seguinte realizaremos aproximação com o que exploramos até agora na obra do autor.

2.2.4 A hora das crianças

Nesta última seção, não trataremos tanto da experiência, todavia, a tentativa é de realizar uma breve análise do período em que WB trabalhou diretamente com o público infantil. A obra que temos à disposição para investigar sobre essa época em

¹² Nesse período, inspirado pelas leituras revolucionárias de mudança social, WB escreve as seguintes obras sobre a infância: “*Programa de um teatro infantil proletário*” (1928) e “*Uma pedagogia comunista*” (1929).

que o autor apresentou narrativas infantis em um programa transmitido em emissora de rádio, durante os anos de 1927 e 1932, chama-se *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Este livro apresenta vinte e nove das suas narrativas radiofônicas, traduzidas para a língua portuguesa por Aldo Medeiros. Nesses textos, o autor discorre sobre temas da infância, como os brinquedos e os contos infantis e sobre eventos históricos. Benjamin, mesmo sem apreço por este trabalho, pois afinal, o programa na rádio tinha como maior objetivo seu sustento financeiro, desenvolve os programas fundamentado na sua compreensão sobre a importância da narração e o potencial imagético das crianças, ou seja, esse meio de comunicação atendia aos pressupostos da experiência autêntica, que o autor já manifestava em seus escritos há mais de uma década, ou como descreve Ferreira (2022, p. 39, grifos da autora):

Sem subjugar seus ouvintes e com uma compreensão precisa do seu tempo histórico, Benjamin procurou usar o *veneno como remédio*, entendendo a potência do rádio em sua capilaridade. Nessa brecha, buscou ser resistência, popularizando conhecimentos, compartilhando experiências, memórias narráveis e humanizadoras.

De maneira geral, seus programas envolviam os ouvintes, que mergulhados nos cenários e situações descritas em suas narrativas, ponderavam não só um passeio na fábrica de locomotivas *Borsig*, como no registro da narrativa radiofônica assim nomeada que apresenta essa grande indústria, mas refletiam sobre seu fundador, seus trabalhadores, como toneladas de peças de ferro são levadas até aos clientes, ou até mesmo sobre a formação profissional dos aprendizes, ou seja, uma dinamicidade de assuntos que, conforme o autor já havia registrado, em 1924, não são planejadas com base em uma suposta empatia no espírito infantil. Para ele, os adultos devem dar “explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas [...]” (Benjamin, 1987d, p.236-237). Vejamos um excerto da narrativa *Borsig*, que fundamenta tal discussão

Logo ao entrar somos recebidos por uma barulheira, como se as 600 caldeiras estivessem sendo forjadas ao mesmo tempo. Não mais do que 40 ou 50 pessoas estão trabalhando agora neste imenso pavilhão. [...] os trilhos, em toda parte, não estão somente sob nossos pés, mas também acima de nossas cabeças, e sobre eles correm os guindastes sobre rodas, transportando carregamentos, componentes de metal, peças de caldeiras [...] (Benjamin, 2015, p.80)

Nesse pequeno trecho percebemos, com a colaboração de Ferreira (2022, p. 39), que as combinações entre experiência, memória e narração, que o autor apresenta em sua narrativa, “[...] revelam o esforço de Benjamin em restaurar a experiência empobrecida e a sua incomunicabilidade. Apostando na qualidade da escuta das crianças e em narrações empolgantes [...]”.

Em outro programa, no qual o autor relata seu passeio pelas longas galerias de brinquedos, após compartilhar suas memórias e percepções sobre esse universo, antecipa que poderá receber reclamações dos adultos por ter gerado, nas crianças ouvintes, a vontade em consumir esses brinquedos, por isso, precavendo-se, formula a seguinte resposta:

Assim não me resta nada a fazer, senão dizer tranquilamente o que eu penso de verdade: Quanto mais uma pessoa entende de um assunto e quanto mais ela passa a saber da quantidade de coisas belas que existem de uma determinada categoria – sejam elas flores, livros, roupas ou brinquedos –, tanto maior será sempre a sua alegria em ver e saber mais sobre elas, e tanto menos ela se preocupará em possuir, comprar ou dar de presente estas mesmas coisas (Benjamin, 2015, p.65-66).

Vemos que ao discutir sobre a vontade de consumir que possa ter gerado em seus ouvintes, Benjamin acredita na defesa do diálogo que desperte a consciência crítica desde a infância. Com suas reflexões, nos alerta sobre a existência de um estado que permite a experiência individual e a memória cultural, cuja experiência infantil contemporânea se afasta quando seu repertório é ofertado pela indústria do entretenimento, por exemplo quando brinquedos fabricados em massa não oferecem nada mais do que uma relação de consumo. Vemos concordância com tal reflexão nas palavras de Furlan, Silva e Mwewa (2024, p.67, tradução nossa):

Como ser criança num ambiente onde os momentos mais simples são controlados, monitorados ou absorvidos pela lógica do consumo? No mundo da indústria cultural, entretenimento e consumo interagem de forma interligada. A diversão gera consumo e cria outra identidade para a infância¹³.

¹³ No original: ¿Cómo ser niño en un entorno donde los momentos más simples son controlados, monitorizados o absorbidos por la lógica del consumo? En el mundo de la industria cultural, el entretenimiento y el consumo interactúan de forma vinculada. La diversión genera consumo y crea otra identidad para la infancia.

Com o exemplo da temática relacionada ao desejo pelo consumo, nosso autor deixa claro que não existe conteúdo proibido para as crianças e, associado a esse pensamento, podemos considerar suas palavras sobre o fato que “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém” (Benjamin, 1984b, p. 70), isto é, na relação com as crianças não se pode ignorar os contextos histórico, social, político e econômico da sociedade na qual estão inseridas, para que façam uma leitura contextualizada do meio que vivem.

Então, para arrematar as análises desenvolvidas neste capítulo em relação às percepções de WB sobre a infância, é possível reconhecer, nas palavras de Furlan, Silva e Mwewa (2024, p.62, tradução nossa), uma síntese do estudo:

A obra de Walter Benjamin oferece uma reflexão profunda sobre o conceito de infância como uma etapa além da cronologia, dotada de significados que atravessam a experiência individual e a memória cultural. Sua exploração da infância se conecta com o tempo e a experiência [...]¹⁴

Portanto, seja através dos fragmentos autobiográficos, pelo reconhecimento da criatividade e expressividade, ou por meio do diálogo que estimule o pensamento crítico, Benjamin evidenciou uma sensibilidade para o tema que talvez tenha despertado durante a infância de seu filho Stefan Benjamin (1918 – 1972), que oferece valiosas contribuições para quem se propõe a compreender a infância, bem como, para quem pretenda pensar a concepção de sociedade e ensino, como faz o presente trabalho, que objetiva analisar criticamente como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o sentido da experiência nas orientações postas para a Educação Infantil. Esse será o tema do próximo capítulo.

¹⁴ No original: La obra de Walter Benjamin ofrece una reflexión profunda sobre el concepto de la infancia como una etapa más allá de la cronología, dotada de significados que atraviesan la experiencia individual y la memoria cultural. Su exploración de la infancia se conecta con el tiempo y la experiencia [...].

3 PARA COMEÇAR... BNCC: UM POUCO DO CONTEXTO HISTÓRICO E DO SEU PROCESSO DE ELABORAÇÃO

Durante a década de 80 emergiram na sociedade brasileira potentes movimentos de luta pela redemocratização, encerrando um período de 21 anos de ditadura militar. Movimentos sociais, sindicatos e a criação de um partido popular contribuíram para a defesa de direitos sociais e econômicos no texto da constituição de 1988. Entre esses movimentos, o debate para uma escola pública, gratuita, laica e universal foi amplamente defendido.

No entanto, na década seguinte, sob a condução de um governo consonante com o ajuste neoliberal, em nome da manutenção da economia, muitas dessas conquistas foram perdendo espaço e as propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e para o novo Plano Nacional da Educação foram rejeitadas. Nesse contexto, o movimento para implantação de “referências nacionais curriculares” foi idealizado à época pela aliança de centro-direita entre os partidos PSDB e PFL. Uma reforma que considerava a educação um serviço a ser prestado pelo e para o mercado. Seguindo essa lógica, não foram realizadas políticas educacionais efetivas, pelo contrário, o que predominou foi o perfil privatista. Para Ramos (2001, p. 125), foi a partir da LDB que tal perfil se regulamentou: “No Brasil, a integração da noção de competência à reforma educacional, inicia-se legalmente com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”.

Em uma busca por palavras feita no documento da LDB, a mais importante lei brasileira que se refere à educação, a palavra “consciência” aparece 2 vezes, a palavra “vida” aparece 10 vezes, a palavra “experiência(s)” aparece 11 vezes, e esta última tem seu emprego no sentido de conhecimento obtido por meio da prática, (exceto no Art.26-B, decretado em 2024, que institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História), a palavra “sociedade(s)” aparece 14 vezes, enquanto a palavra “trabalho”, empregada no sentido da educação escolar como preparação para o trabalho, aparece 25 vezes. Desse modo, a prática pedagógica que acontece a partir da transmissão de conteúdos disciplinares é reorientada para uma prática preocupada com o desenvolvimento de competências. Como resultado dessas mobilizações, são lançados em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais e, articulados a ele, os processos de avaliação em larga escala, como o Sistema de

Avaliação da Educação Básica – Saeb, que segue o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino e elegem como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade (Ramos, 2001, p.16).

Cerca de vinte anos depois, com a retomada do neoliberalismo na política brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi aprovada no ano de 2017, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, abrangendo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, no ano seguinte, substituída pela versão final, instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, com a inclusão da etapa do Ensino Médio, sendo assim, um documento para servir de base para toda a Educação Básica brasileira. A partir da versão preliminar, em 2014¹⁵, seu processo de composição contou com três versões: versão consulta pública/2015, versão revista/2016, versão final/2017/2018.

Durante a elaboração da BNCC, foram consultados estudantes, docentes, pesquisadores e grupos de trabalho mobilizados em todo o país. Sobre essa dinâmica, o documento (Brasil, 2018, p. 20), em sua versão final homologada, descreve “Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade”. No entanto, esse movimento não foi considerado e, conforme Ferreira nos alerta, (2021, p. 317), “Pouco dessas discussões ficaram nos documentos finais, que acabaram finalizados com o apoio de grupos empresariais e com a base do governo que assumiu o poder no país”, pois como sabemos, toda reforma da educação está alicerçada na reforma do estado (ou melhor, alicerçada no capitalismo), e mais uma vez tudo foi inviabilizado com a chegada de um novo governo. Assim sendo, toda a movimentação que pretendia ampliar o debate e elaborar tal documento de maneira colaborativa acabou por ser rompida com a posse em 2016, de Michel Temer.

Sobre o processo de criação da BNCC, é interessante destacar os agentes que ocuparam posições centrais nos debates. O Ministério da Educação (MEC) representou o executivo federal, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi o representante do âmbito estadual e a União Nacional dos Dirigentes

¹⁵ O histórico de construção da BNCC com os marcos legais que a sustentam, disponível no site do MEC, não registra a versão preliminar de 2014. O documento pode ser acessado no link: <https://drive.google.com/file/d/18u1DfxNFeb-rJvBLoS2x1RdM-eq-w31p/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 jan. 2025.

Municipais de Educação (Undime) representou a esfera municipal. Outras instâncias também participaram, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e associações civis sem fins lucrativos, como o Movimento pela Base (MpB), o Todos pela Educação (TpE), institutos e fundações familiares e empresariais. As associações de pesquisadores da área de educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e os centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação, associações de ensino diversas e entidades, bem como organizações sindicais de trabalhadores da educação ocuparam posição menos prevacente. No entanto, para compreender melhor como realmente organizou-se as posições predominantes no debate entre esses diferentes grupos e instituições que apresentam conflito de interesses, Michetti (2020, p. 4) explica: “As vinculações de entes públicos e privados com o Consed e a Undime constituem um bom exemplo das articulações entre os agentes mais bem posicionados na disputa”, visto que Consed e Undime seriam reconhecidas/consideradas por representarem a esfera pública escolar. Michetti (2020) colabora citando algumas organizações que influenciaram à criação do documento que serviria de base para a educação brasileira:

Destacando apenas as fundações empresariais e familiares, temos, como parceiros da Undime, a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann e a Fundação SM. E, como parceiros do Consed, estão a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Victor Civita, o Instituto Natura, a Fundação Santillana, a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, além das empresas Gerdau e Itaú BBA (Michetti, 2020, p.4).

Evidente que tais fundações estabeleceram parceria com agentes em posições do poder público por se tratar de um debate em torno da educação, cenário em que suas abastadas situações econômicas não teriam poder de legitimação. Nesse sentido, Ripa e Silva (2021, p.11) colaboram ao levantar uma reflexão crítica a respeito da racionalidade instrumental¹⁶ que transforma a educação escolar em mercadoria e, através de um controle do processo educativo, “[...] implanta-se um estilo empresarial que tende a desmobilizar as ações de gestão democrática, ao mesmo tempo em que

¹⁶ Racionalidade ou razão instrumental é um termo criado pelos pensadores Theodor Adorno e Max Horkheimer. Segundo Souza, Bittencourt e Silva (2023, p.7): “O uso da razão de forma instrumental acaba por negar a ideia de uma razão como esclarecimento; o homem então, ao invés de usá-la para pensar e agir criticamente, agora a utiliza como um instrumento para atingir determinados fins”.

busca formas eficientes de controle também dos profissionais da Educação e da sua prática pedagógica”.

Seguidamente da capa, na página 4 da BNCC, podemos observar que são mencionados apenas os agentes do poder executivo do governo, Consed e Undime como parceria, referência que não colabora com a compreensão do real processo de elaboração do documento, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 - Folha de rosto da BNCC



Fonte: Brasil (2018, p.4).

Por isto, analisar, refletir e problematizar a BNCC é um compromisso urgente, uma vez que o artigo 21 da Resolução CNE/CP nº 2/2017 define o início do processo de revisão do documento para o ano de 2025. Essa revisão pretende ser feita a partir das informações da implementação nas redes de ensino. Diante de tal cenário, é observada a movimentação dos debates voltados a etapa do Ensino Médio, pois como sabemos, a BNCC alterou radicalmente a estrutura e as referências dessa etapa e propôs o Novo Ensino Médio, o que mobilizou diferentes instâncias pela sua revogação. Todavia, perante a esse panorama, não podemos esquecer ou reduzir a atenção que a Educação Infantil merece, considerando, por exemplo, que segundo

divulgações, textos e documentos referentes à reforma educacional de Sobral¹⁷, no Ceará, a preparação para o trabalho deve iniciar o mais cedo possível, ou seja, são justificadas as altas notas nas avaliações padronizadas nacionais e internacionais do município cearense, devido aos investimentos e as metas traçadas na educação desde a primeira infância, que pretendem desenvolver “preciosas” habilidades para o mercado de trabalho. E nesse mesmo sentido, a BNCC considera suas orientações postas para a Educação Infantil, ou seja, um currículo preparado para que, desde cedo, a criança responda aos estímulos desejados, que posteriormente estarão vinculados aos resultados das avaliações externas. Sobre tal relação, currículo e avaliação por resultados, Ripa e Silva (2021, p.12) argumentam:

[...] impõe-se um padrão, alinhado à Pedagogia das Competências e à epistemologia da prática, mascarado pelo discurso da garantia de equidade, mas que revela suas formas de adaptação às imposições da sociedade atual, gerando o empobrecimento das experiências formativas – individuais e coletivas – substituídas por habilidades para atender às demandas do mercado: flexível no cumprimento de funções, rápido na resolução de problemas e facilitador na gestão de conflitos, garantindo a positividade no local de trabalho.

Para aprofundar o estudo das orientações postas pela BNCC, em especial as relacionadas com a primeira infância, faz-se necessário compreender qual o significado de “competências” é considerado no documento, e assim examinar o debate sobre a pedagogia das competências, tendência que vem orientando a formulação de políticas educacionais desde a década de 1990.

3.1 ESTRUTURA DA BNCC: UMA ORGANIZAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A “pedagogia das competências” é um termo que surge na sociedade pós-moderna, que altera seu modo de produção taylorista/fordista, em que sistemas de gestão do trabalho visavam aumentar a produção industrial através da padronização de processos uniformes e repetitivos, para o método de produção toyotista, que após

¹⁷ O caso Sobral retrata uma política, organizada pelo empresariado, que interfere no modelo de gestão da educação pública brasileira ao considerar ideologias neoliberais e compartilhar com os valores da cartilha do Banco Mundial e com os exames organizados pela UNESCO e OCDE. Atuando na lógica da propaganda e da sedução de se ter uma receita pronta para resolver um problema difícil, é conhecido como um caso de sucesso.

o término da Segunda Guerra Mundial, adota o sistema *just in time*, no qual a fabricação é feita apenas sob demanda. O modelo toyotista é atual, proclama a redução de custos para o fabricante, pois além de diminuir desperdícios na produção, exige que o funcionário domine os processos das diferentes etapas da produção. Nesse contexto, a pedagogia das competências faz a transposição das relações educativas para as relações de trabalho. Sua ideologia é associada exclusivamente à noção de empregabilidade, ou seja, as competências objetivam a formação de um empregado polivalente.

A BNCC (2018, p. 8) define competência como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Sua inspiração para essa conceituação, a respeito das competências, foi o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que dedicou seus estudos a um currículo por competências. Em seus escritos, Perrenoud preocupa-se com a superação do fracasso escolar e aponta que toda competência deve estar relacionada a uma prática social, em vista disso, apresenta a sugestão que a escola trabalhe as competências relacionando-as com as situações reais da vida. O autor afirma que a noção de competência é multifacetada e expõe sua definição a respeito desse termo “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7).

Desse modo, Philippe Perrenoud é um pensador que sustenta a corrente teórica da pedagogia das competências. O autor afirma que a influência dos meios econômicos não é o suficiente para explicar a “moda” da noção de competência no campo pedagógico e para justificar-se, faz referência ao antigo debate entre “os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo” (Perrenoud, 1999, p.13). Logo, ao ponderar a crescente adoção da noção de competência na educação escolar o autor posiciona-se da seguinte maneira:

A explicação mais evidente consiste em invocar uma espécie de contágio: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (Perrenoud, 1999, p.12).

Então, defendendo a ideia de que a educação escolar estaria se apropriando das técnicas bem-sucedidas do mundo do trabalho, Perrenoud desconsidera o fato da educação escolar estar a serviço do desenvolvimento econômico. Ramos (2001) ao analisar conceitos-chave – competência e qualificação - nas pesquisas sobre a relação entre educação e o trabalho, busca sentidos e conceitos do plano acadêmico e político para tais termos. Para a autora, a noção de competência fundamenta-se em “uma concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características” (Ramos, 2001, p. 22). À vista disso, à medida que a noção de competência ganha espaço nos currículos e programas escolares, materializa-se a pedagogia das competências.

Portanto, a noção de competência reconhece o saber tácito, cotidiano e prático; e a lógica dessa pedagogia está em desenvolver atributos individuais do estudante, para assim, como vimos na relação entre a noção de competências e o modelo produtivo atual, preparar o indivíduo para a instabilidade do mercado de trabalho, transmitindo a ideia de que se ele for capaz de se atualizar constantemente, ampliará sua esfera de empregabilidade.

O grande problema dessa lógica é o fato de que, se na Era de Ouro do Capitalismo, a Teoria do Capital Humano, através da educação formava a mão de obra, e tornava as pessoas mais produtivas, aumentando seus salários e, proporcionando, por meio das demandas coletivas geradas pelo mercado, um progresso econômico, a educação baseada em competências não dispõe mais desse terreno fértil, pois não há emprego suficiente para todos. Desta forma, teoricamente, não compete mais ao Estado financiar um modelo educacional que não forma mais diretamente para o mercado, voltando-se os objetivos para o plano individual, a fim de ampliar as condições de concorrência. Saviani (2011, p. 430) ao refletir sobre essa lógica e sobre o que esperar das oportunidades escolares nesse contexto, afirma que o indivíduo não terá “[...] o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. Essa alteração resultou no que observamos atualmente: discursos de empreendedorismo e de trabalho informal, aceitos de maneira passiva pelo sujeito que já foi convencido que, nesse sistema econômico, manter o status de

empregabilidade é exclusivamente sua responsabilidade. Passos (2023), contribui com uma reflexão crítica sobre essa discussão

Se os resultados formativos objetivados almejam aperfeiçoar o “capital humano”, estando os indivíduos coisificados, concebidos como recurso, aí reside uma conjuntura que implica uma perspectiva formativa pragmática e instrumental, para a qual, se revela como “meio” para atingir tais “fins”, (con)formar indivíduos resilientes, de modo a se adaptarem, sem resistências, ao discurso das céleres mudanças impingidas pelas transformações tecnológicas que impactam o aparato produtivo, sendo esta uma pseudo justificativa que visa dar sustentação à monofonia neoliberal (Passos, 2023, p.66).

Nesse contexto, vemos tanto a BNCC como as reformas que consideram a educação um serviço a ser prestado pelo e para o mercado ganhando espaço cada vez maior e apresentado discursos cada vez mais explícitos de sua lógica mercantil. Sobre a aceitação pacífica diante dessas transformações educacionais, pode justificar-se como uma utopia de que tais processos levem a uma “modernização” da escola, ou pode ser encarada como uma negação do reconhecimento que tais medidas estão relacionadas com o sistema econômico-político. No período do escolanovismo, o “saber fazer” adaptava os sujeitos a uma sociedade que, com uma economia em expansão, entendia que cada um cumpriria seu papel em um projeto coletivo. Atualmente, como Ramos (2001, p. 131) já havia denunciado há duas décadas, “[...] se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência [...] às incertezas da contemporaneidade”.

Para o professor Newton Duarte (2001, p.35-36), a pedagogia das competências faz parte das pedagogias do “aprender a aprender”, sobre esse lema, destaca o seguinte posicionamento: “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. Ou seja, a lógica de problematizar para que o estudante aprenda sozinho sobressai aos conhecimentos já elaborados. Essa compreensão fica evidente quando é exposto o compromisso com a educação integral, onde a BNCC praticamente reedita princípios da Escola Nova:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível,

atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Para desenvolver no estudante essa série de aptidões e comportamentos, a BNCC, estruturada a partir de dez competências propõe, em cada enunciado, articular um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais, como veremos na próxima seção.

3.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O ESVAZIAMENTO DOS CONTEÚDOS SISTEMATIZADOS: A LÓGICA MERCANTIL

A BNCC é um documento normativo que se aplica à organização da educação escolar e, conforme sua Introdução (Brasil, 2018, p. 7), “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, assim, preocupa-se em garantir um grau comum de aprendizagens a todos os estudantes. Porém, ao refletir sobre os estudantes brasileiros que apresentam diferentes situações econômicas e culturais, observamos o fato desse documento oficial padronizar crianças e adolescentes no decorrer de suas propostas. Como reflete Ferreira (2021, p. 318), “[...] uma homogeneização curricular que desconsidera a diversidade e a desigualdade social e econômica que atravessam o território brasileiro [...]”. Dessa forma, é seguida uma lógica produtora de desigualdades que, por exemplo, não atende os estudantes de famílias de trabalhadores empobrecidos. Sobre essa discussão, Silva (2007, p.106-107) explica que “[...] a indiferença às diferenças tem reforçado práticas pedagógicas que padronizam e massificam o fazer pedagógico e produzem o sucesso de alguns e o fracasso de outros e que essas práticas instituem processos de exclusão, de discriminação e preconceito”. Não diferente do projeto burguês de educação do século XVIII (e que se perpetuou na história da educação brasileira moderna), em que a função da educação era disciplinar os trabalhadores empobrecidos para a produção, enquanto a educação de caráter clássico e científico era dirigida para formação das elites.

Analisemos agora o fato de as aprendizagens essenciais definidas pela Base estarem voltadas para a garantia do desenvolvimento das competências, as quais justificam fortalecer os direitos de aprendizagem. Entretanto, na BNCC, competência refere-se a um saber proceder cognitiva e emocionalmente em situações cotidianas, o que podemos compreender melhor na leitura da descrição da competência de número dez: “10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10). Ou seja, um saber de caráter pragmático e de argumentos de base psicológica, uma política educacional estruturada de maneira a não assegurar a reflexão e o exercício do pensamento crítico dos estudantes. A partir dessa análise, é possível averiguar cada uma das dez competências gerais da educação básica prescritas pela BNCC e concluir que seus enunciados são baseados em questões cognitivas (preocupadas com o saber-fazer) e questões socioemocionais (preocupadas em conformar e adaptar o estudante a um futuro incerto).

Partindo para a compreensão dos fundamentos do desenvolvimento das competências socioemocionais, podemos utilizar como exemplo novamente o caso Sobral. Realizando uma breve investigação sobre os materiais, que junto da BNCC, orientam as propostas educacionais do município, é encontrado o livro eletrônico produzido pelo Instituto Ayrton Senna, *Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral* (IAS, 2021). O material coloca as competências socioemocionais como premissa para uma educação integral e apresenta como elas surgiram no cenário educacional, sua importância, seus benefícios e como avaliar tais competências, assim, não deixa dúvida que o desenvolvimento das competências socioemocionais está extremamente associado com o futuro desempenho profissional do estudante. Nesse contexto, descreve-as:

Essas competências se manifestam na forma de pensamentos, sentimentos e comportamentos, consolidando um conjunto de capacidades individuais [...], além de estarem associadas a melhores indicadores de bem-estar, desempenho escolar, empregabilidade, remuneração, adaptação ao cotidiano e a novas situações” (IAS, 2021, p. 6).

Sobre o foco no desenvolvimento de capacidades individuais, modo operante em um ensino por competências, podemos considerar os escritos de Ramos (2001), que a partir de seus estudos sobre a pedagogia das competências e,

consequentemente, sobre a relação entre formação e emprego, reflete a respeito das modificações dos sistemas educacionais, ocasionadas pela crise do capitalismo, a partir da década de 1970. Diz a autora: “A escolaridade e a formação se transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou autoemprego dependem, exclusivamente de atributos individuais” (Ramos, 2001, p. 244-245). Ou seja, a educação altera seu compromisso com o projeto de sociedade, para atender o projeto das pessoas.

Para acompanhar o funcionamento das competências socioemocionais, diversas organizações nacionais e internacionais, como a OCDE, consideram o modelo Cinco Grandes Fatores (Big Five), que organiza as seguintes características humanas: abertura à experiência, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e neuroticismo. O Instituto Ayrton Senna, organizou dezessete competências socioemocionais relacionadas com suas cinco macrocompetências. Vejamos essa organização (Figura 3), que nos exemplifica tais competências:

Figura 3 - As cinco macrocompetências e as dezessete competências socioemocionais

As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Material produzido pelo Instituto Ayrton Senna | 2021

Fonte: IAS (2021, p.19).

Sabemos que as competências apresentadas na figura 3 são de extrema importância. Porém, o problema está no propósito para que são orientadas oficialmente. Passos (2023, p.70), em pesquisa sobre a BNCC e a pedagogia das competências, adverte-nos que para compreender criticamente tal tendência é necessário

[...] tensionar questões como: a quem interessa essa formação? Que sujeito é formado por estas bases? Para qual concepção de sociedade? Onde estão os direitos humanos, os ideais de uma melhoria de qualidade de vida para homens e mulheres dentro de uma perspectiva de (con)formação objetivada pela eficiência, eficácia e utilidade, pilares dessa acepção de formação?

A partir dos questionamentos propostos pela autora, ponderemos o objetivo de aprendizagem EI03EO02, do campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, da etapa da Educação Infantil: “Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações” (Brasil, 2018, p.45), elucidando que essa orientação é posta para crianças de quatro anos de idade, em uma sociedade capitalista, em que identificamos interesses privados na coprodução das políticas educativas, faz sentido o que vimos na figura 3, onde a macrocompetência “Resiliência Emocional”, pretende desenvolver tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração, desde a primeira infância, para garantir o bom desempenho profissional do futuro trabalhador acrítico.

Sobre as competências emocionais, organizadas a partir dos valores do Banco Mundial e de organizações como a OCDE, que atendem ao empresariado e revelam um projeto de educação pública a partir de ideologias neoliberais, faz-se necessário considerar a Tese 12 de Walter Benjamin (1987c, p. 228-229), em sua obra *Sobre o conceito de história*:

O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida. Em Marx, ela aparece como a última classe escravizada, como a classe vingadora que consome a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados. Essa consciência, reativada durante algum tempo no movimento espartaquista, foi sempre inaceitável para a social-democracia. Em três décadas, ela quase conseguiu extinguir o nome de Blanqui, cujo eco abalara o século passado. Preferiu atribuir à classe operária o papel de salvar gerações futuras. Com isso, ela a privou das suas melhores forças. A classe operária desaprendeu nessa escola tanto o ódio como o espírito de sacrifício. Porque um e outro se alimentam da imagem dos antepassados escravizados, e não dos descendentes liberados.

Nesse escrito, o autor nos apresenta a importância de se cultivar o ódio como uma emoção de potencial produtivo e contestador, criador de reparação e espaço para os trabalhadores, assim como havia percebido num texto de juventude, *O caráter destrutivo* (1931). Assim, se compreende o ódio como resistência, ao contrário da resiliência emocional orientada atualmente na BNCC, que pretende conformar o indivíduo em relação ao seu projeto de vida, responsabilizando-o pelo seu desempenho e desconsiderando diferenças de oportunidades e estruturas sociais, compreendidas através da sua consciência de classe. Por esse motivo, além de conformar, através das competências socioemocionais, subtrai-se a compreensão da realidade e do pensamento crítico com o esvaziamento dos conteúdos sistematizados.

Nesse sentido, o material elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, também deixa claro que, nas últimas décadas, é alterado o compromisso da escola com os conteúdos sistematizados, para que se possa atender as dimensões afetivas e sociais, e que as pesquisas a respeito das competências socioemocionais partiram dos estudos sobre Economia. Conforme o seguinte excerto:

Nas últimas décadas, a Educação passou a enfatizar abordagens que incluíam outras dimensões do desenvolvimento humano, como a afetiva, a social para além da tradicional ênfase no cognitivo e na aquisição de conhecimento. Com as pesquisas desenvolvidas, principalmente, nos campos da Economia e Psicologia, o interesse nas competências socioemocionais foi se ampliando e ganhando maior visibilidade no mundo (IAS, 2021, p. 12).

Entre essas pesquisas desenvolvidas, que o estudo sobre as competências socioemocionais se baseia, está a aplicação de atividades que estimulam os estudantes em sua capacidade para tomada de decisão e resolução de problemas, ou em outras palavras, uma aprendizagem ativa, como propôs a Escola Nova. E, nesse sentido, é exatamente o que é observado nas orientações da BNCC, que mesmo sem referência a Dewey, reveste-se dos atributos de uma suposta cientificidade que conduz a uma prática pedagógica que parte dos interesses dos estudantes, das experiências e das atividades práticas.

Sabemos que na pedagogia tradicional o compromisso da educação consistia em desenvolver o intelecto do estudante, centrado no professor; a preocupação era formular métodos de ensino para a pergunta “como ensinar?”. Já na pedagogia nova, a educação passa a centrar-se no estudante, sua preocupação são as teorias de aprendizagem e a pergunta passa a ser “como aprender?”, nesse passo, chegamos

ao lema “aprender a aprender”. Sobre esse lema, Saviani (2011, p. 431) contribui esclarecendo que:

O lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos.

Com base nesse contexto, é possível entender como a noção de competência, aparentemente bem justificada no documento, propõe a alteração do processo de transmissão do conhecimento e da formação cultural e intelectual dos estudantes, conduzindo a um ensino esvaziado dos conteúdos sistematizados. Percebemos isso na competência geral de número seis: “[...] apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 9). Com tal exemplo, o alerta consiste na compreensão do modelo de política proposto para conduzir a educação nacional; ou seja, um ensino baseado no desenvolvimento de competências socioemocionais, descompromissado com os conhecimentos escolares, e que reduz a experiência dos estudantes ao cotidiano e a vivência imediatista, degradando a apropriação do conhecimento. Pois ter como regra a garantia de o estudante saber proceder cognitiva e emocionalmente nas relações próprias do mundo do trabalho, não garante as condições para o aprofundamento e nem referências satisfatórias para conduzir o processo de transmissão do conhecimento e da formação cultural e intelectual dos sujeitos. Para Laval (2004, p. 63):

Essa ‘lógica da competência’, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem.

Sobre esse assunto, Perrenoud (1999) defende sua percepção utilitarista da educação. Em sua crítica, são poucos os anos de escolaridade para dar conta de um amplo campo de conhecimentos, sendo mais útil a construção de competências, que mobilizará em situação complexa e de maneira intensiva determinados aprendizados.

[...] sendo impossível fazer tudo, no tempo e no espaço de uma formação profissionalizante inicial ou de uma escolaridade básica, o que fazer de mais útil? Quem, a longo prazo, poderia defender conhecimentos absolutamente inúteis para a ação, em seu sentido mais amplo?” (Perrenoud, 1999, p.11).

Desta forma, a racionalidade baseada na eficiência e no utilitarismo apodera-se do domínio escolar e cultural, “afetando o lugar e a natureza dos conhecimentos” (Laval, 2004, p.22). Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, propostos em cada campo de experiência da BNCC, não são contra o desenvolvimento da criança, mas apresentam propostas de base psicológica, privilegiando as orientações sobre as habilidades necessárias para os futuros mercados de trabalho. Desprezando os conteúdos conceituais sistematizados, talvez não se prejudique os estudantes das classes econômicas privilegiadas, que terão oportunidade de obtê-los em casa, no entanto, os estudantes das classes populares passam a serem privados do esclarecimento das formas de mediação entre o sujeito e o meio sócio-histórico e, sem isso, fica danificada a compreensão dos fenômenos físicos e sociais. No fim, sob esse modelo, é negado o contato do estudante com as mais altas realizações da humanidade no campo artístico ou científico, além de não serem criadas condições para que reflita a respeito da sociedade em que vive, de forma crítica e necessária, tanto para compreendê-la quanto para nela intervir de forma consciente e responsável, pois como veremos na análise de cada campo de experiência, os objetivos propostos não favorecem o pensamento crítico e a imaginação, bem como, a valorização do seu corpo, do meio ambiente, o contato com as artes, com os estudos históricos e geográficos.

Em suma, a BNCC visa a formação de um trabalhador polivalente, que se apresente competente emocionalmente, conforme o modelo Big Five, com boa comunicação, qualidade para o trabalho em equipe, que tenha autogestão, tolerância ao estresse e às frustrações, com abertura ao novo, entre outras tantas habilidades e competências impostas em seus códigos, ou como nas palavras de Saviani (2011, p. 437), referindo-se ao objetivo da pedagogia das competências:

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Isto posto, podemos inferir que esse modelo de educação fortalece a capacidade de adaptação do indivíduo. E, por esse motivo, para Ramos (2001, p. 140), o problema da perspectiva educativa proposta pelo ensino baseado por competências, cujo trabalho predomina como contexto, está no fato de ter o entendimento da “[...] realidade material e social como condição necessária para a adaptação do homem à sociabilidade e à cultura capitalista e não para a construção de uma nova sociabilidade e de uma nova cultura sobre um também novo mundo de produção”. A partir disso, visando uma ressignificação da noção de competência, Ramos (2003, p. 96) propõe um movimento educacional contra hegemônico “compreendido como aquele que se constrói em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital” e, a partir de uma *perspectiva totalizante*¹⁸, a autora aponta:

[...] que a compreensão totalizante do processo de trabalho, para fins curriculares, poderia permitir relacionar os saberes científicos, técnicos, operacionais, organizacionais e políticos que estruturam as atividades e as relações de trabalho, aos demais saberes normalmente associados à educação básica, como os das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e Sociais, da Matemática e das Linguagens (Ramos, 2003, p. 97-98).

Em consonância com tais ideias, Duarte (2001, p. 36) sugere “[...] ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

E, por fim, diante das ponderações feitas sobre as competências socioemocionais e o esvaziamento dos conteúdos sistematizados, ou seja, sobre a educação à serviço da lógica mercantil, pensemos nas considerações de Adorno (2020b, p. 152), quando sugere uma discussão educacional que não tenha apenas como intenção “para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?”.

A estrutura geral da BNCC está disposta a partir de dez competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Para cada etapa o documento orienta uma organização. No presente estudo analisaremos a etapa da Educação Infantil.

¹⁸ Que conforme a autora, trata de uma perspectiva que considera o processo e as relações de trabalho como realidades históricas, contraditórias e em constante transformação.

3.3 O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NOS “CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS” ORGANIZADOS PELA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (2018), antes de iniciar os escritos sobre os Campos de Experiências, dedica 5 (cinco) páginas para tratar da Educação Infantil. Localizando essa etapa como parte da Educação Básica, expõe a concepção do educar e cuidar como indissociável do processo educativo. A partir dessa premissa, é proposto que a escola amplie o universo de experiências da criança, conforme trecho a seguir:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de **ampliar o universo de experiências**, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...] (Brasil, 2018, p. 36, grifo nosso).

Seguindo a leitura do documento, não é encontrada definição ou fundamentação teórica sobre o conceito de *experiência*, o que pode levar a uma interpretação baseada no senso comum, ou até mesmo, uma interpretação que contrarie as concepções definidas pelo documento. Ampliar o universo de experiências da criança, sem dúvida soa como algo fantástico, no entanto, considerando que o respaldo da BNCC está na pedagogia das competências, compreendemos que tal *experiência* encontra-se alicerçada na tendência pragmática. Ou seja, as orientações sobre a experiência e os campos de experiências presentes no documento, valorizam o que é prático, útil e concreto. E como Benjamin, que observava em Baudelaire, o fato de na multidão estar o indivíduo exposto aos choques, hoje, na escola está a criança exposta aos estímulos constantes, adaptando-se ao ritmo da produtividade e da eficiência, bem como, autorregulando suas emoções e qualquer sinal de expressão que esteja fora dos padrões, para então no futuro, alcançar o status da empregabilidade.

Para a definição de criança, o documento rememora o conceito apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009), do mesmo modo, recorre a esse referencial para justificar os eixos estruturantes das práticas pedagógicas – interações e brincadeiras. Visto que a BNCC dialoga (e

reforça) com os fundamentos das DCNEI, é pertinente observar que na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a ideia de articular experiências aparece como central na concepção de currículo:

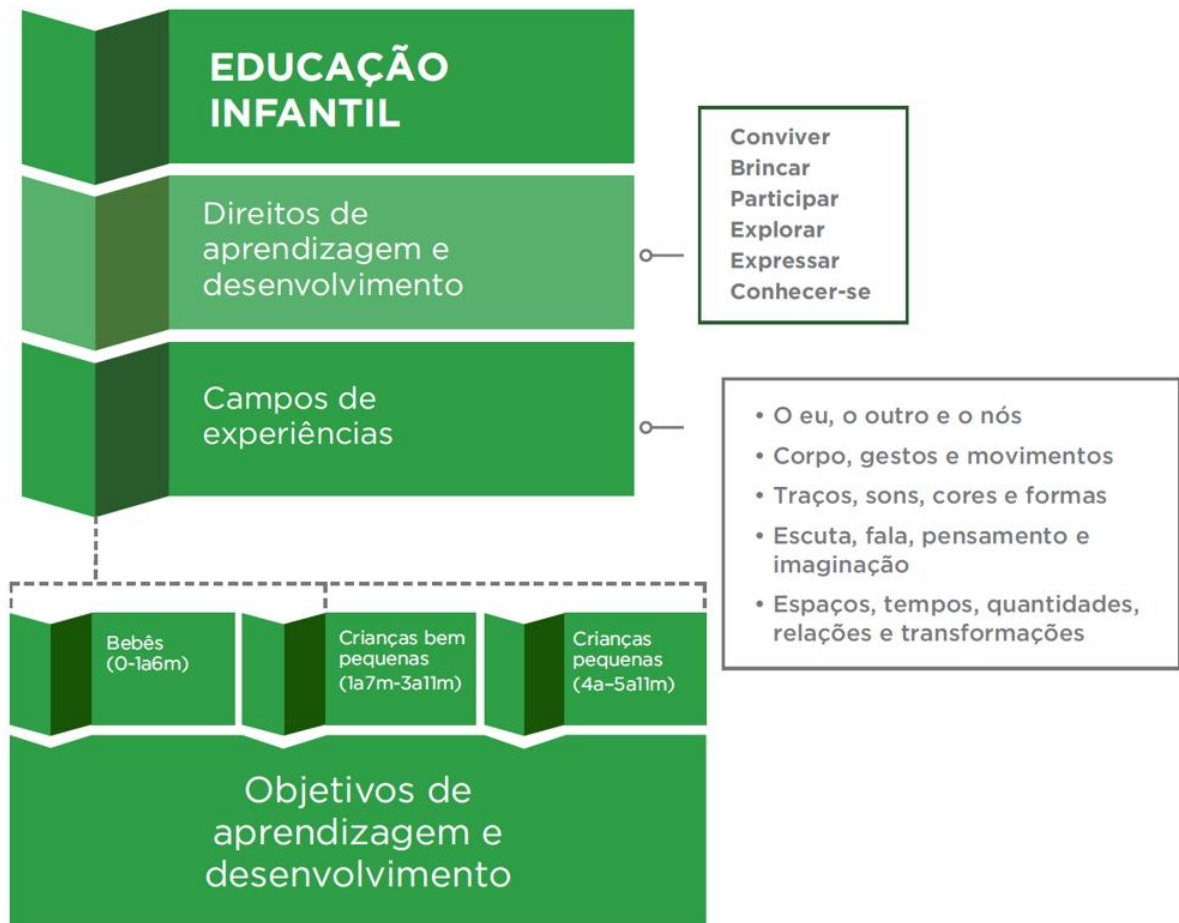
Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009).

A mesma Resolução, quando se refere às práticas pedagógicas, em seu artigo 9º, descreve que elas devem “garantir experiências” (Brasil, 2009). E igualmente à BNCC, não consta definição sobre o conceito de experiência.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil tem como eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Tais eixos devem assegurar os 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento - Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Considerando estes seis direitos, são estabelecidos cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos de experiências são organizados por faixa etária – Bebês (0 -1a6m), crianças bem pequenas (1a7m – 3a11m) e crianças pequenas (4a – 5a11m) e conforme a faixa etária são detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo de experiências.

Para essa estrutura, o documento faz a seguinte apresentação (Figura 4):

Figura 4 - Estrutura da BNCC – Etapa Educação Infantil



Fonte: Brasil (2018, p.25 adaptado pela autora).

Os campos de experiências fazem parte da estrutura da BNCC que se refere apenas à etapa da Educação Infantil. Tanto os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos, são de extrema importância para o desenvolvimento humano, no entanto, ao incorporar o caráter mercantil das competências, observamos o empobrecimento das orientações trazidas pelo documento, como no trecho que destaca a importância das condições e situações de aprendizagens que devem ser asseguradas “[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam **desempenhar um papel ativo** em ambientes que as convidem **a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los** [...]” (Brasil, 2018, p.37, grifo nosso). No trecho, observamos essa orientação, desde a primeira infância, preocupada com a tomada de decisão e com os valores comportamentais.

Segundo a BNCC (2018, p.40), “[...] os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. Como analisado anteriormente, no artigo 3º das Diretrizes, verificamos que a BNCC se baseou novamente no que dispõem as DCNEI, nesse caso, referente aos conhecimentos e sua articulação com as experiências.

Abaixo, é exposto cada um dos campos de experiências, organizados em subtítulos, através de um esquema (quadro) que relaciona alguns trechos da apresentação inicial da BNCC sobre o respectivo campo, com alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das três faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), contendo uma breve resenha de tais orientações. Na sequência de cada quadro, é realizada uma análise objetivando compreender o sentido da experiência nos campos de experiências organizados pela BNCC.

3.3.1 Campo de experiências: O eu, o outro e o nós

Quadro 2 - Campo de experiências: O eu, o outro e o nós

Campo de experiências: O eu, o outro e o nós		
Apresentação inicial BNCC	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Resenha
“[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (Brasil, 2018, p.40).	(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	Os objetivos desse campo tratam da adaptação e controle das emoções. Orientam atitudes de cooperação, resolução de conflitos e utilização de estratégias, ou seja, demonstram aspirar a formação do comportamento do futuro empregado em seu ambiente de trabalho.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	
	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sabemos que o processo de adaptação faz parte da vida humana, bem como, sua importância em diferentes situações ao longo da vida, entretanto, um documento normativo da educação não deveria se limitar a orientar à adaptação. Adorno (2020b, p 156) já argumentava sobre essa questão da seguinte forma:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas.

Avançando na análise de tal campo de experiências, de maneira a considerar/ interpretar inicialmente seu título: “O eu, o outro e o nós”, entendemos que na convivência com outras crianças e adultos, acontecerá naturalmente a ampliação da percepção de si próprio e do outro e que para além dos encaminhamentos e orientações, feitos pelo documento, sobre cooperação e capacidade de enfrentar desafios, seja necessário a abertura para os conhecimentos históricos que rememoram rudezas da sociedade. Sobre essa postura, novamente são pertinentes as colocações de Adorno, que em seu texto *Educação após Auschwitz*, destaca a imperiosa atenção da educação diante a barbárie: “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.” (Adorno, 2020c, p. 132). Ainda nesse texto, o autor explica que conforme os estudos da psicologia, o caráter dos sujeitos que praticam crimes se forma na primeira infância e, portanto, a educação deveria ter como objetivo evitar a repetição da barbárie que foi Auschwitz. Adorno (2020c, p.133) acrescenta:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.

Não obstante, percebemos que o documento baseado nas competências socioemocionais, considera atitudes como: conseguir lidar com conflitos, respeitar as regras, demonstrar empatia, entre outras, como suficientes para tal etapa da educação básica então, dessa forma, observamos uma condução escolar despreocupada com a autorreflexão crítica. Como exemplo disso, podemos observar

a carência de propostas referenciadas e pautadas nos eixos estruturantes (interações e brincadeiras), bem como, orientações de caráter crítico. Observemos o seguinte trecho extraído ainda do mesmo campo de experiências analisado:

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” (Brasil, 2018, p.40).

Ou seja, as compreensões que a criança realiza por si só parecem ser o objetivo da educação, em outras palavras, além de ignorar uma abertura para os conhecimentos históricos capazes de gerar a autorreflexão crítica, o documento enfatiza seu compromisso com o saber de senso comum, que ressaltamos não ser a primazia da educação escolar, pois este será obtido independentemente do ambiente escolar.

Assim sendo, nos deparamos com a experiência reduzida à resolução de conflitos, demonstração de cuidado, utilização de estratégias, orientada através dos objetivos que se preocupam com a capacidade de ação das crianças; e de certo modo, contradizendo-se com o que é proposto no próprio texto inicial desse campo de experiências. Pois, para ampliar a percepção sobre outros modos de vida, costumes e narrativas, muito mais que saber lidar com a adaptação, faz-se necessário considerar o protagonismo dos sentidos e, em um gesto de interrupção, desvincular-se do automatismo para, desse modo, estar presente inteiramente no tempo presente. Com a experiência compreendida em sentido utilitarista e a adaptação exigida das crianças, no documento analisado, perde-se tal sensibilidade que poderia ampliar a percepção sobre os diversos modos de vida. Entre os diferentes prejuízos causados com a perda de tal sensibilidade, está a alteração no modo de contar e de narrar:

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 1987a, p. 197-198).

Vemos que Walter Benjamin (1987) já denunciava sobre as ações da experiência estarem em baixa e, dentre essas ações, destacou a narração que, juntamente com a atividade artesanal, desenvolvidas em ritmo lento e orgânico, asseguravam uma experiência coletiva.

3.3.2 Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos

Quadro 3 - Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos

Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos		
Apresentação inicial BNCC	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Resenha
“Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (...)” (2018, p.41).	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	Os objetivos desse campo, preocupam-se com o controle do corpo e pouco orientam para o reconhecimento e a valorização do seu corpo.
	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	
	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para iniciar a revisão desse campo de experiências, é fundamental analisar seu título, pois cada palavra nele contida, carrega um vasto repertório de significados. Além disso, a integração desses termos gera discussões relevantes para a área da Educação Infantil. Considerando o corpo como elemento central no desenvolvimento da criança pequena, podemos compreender as palavras *gesto* e *movimento* como manifestações do corpo. Embora apresentem conceitos distintos, é possível estabelecer uma relação, de maneira reducionista, em que os gestos, influenciados pela cultura, ocorrem para atribuir significado aos movimentos, os quais, além da atividade muscular, possibilitam explorações e refletem sensações e emoções. Essa breve explanação demonstra que se trata de um campo de experiências capaz de mobilizar diferentes debates. No entanto, observa-se que a BNCC aborda o tema de forma superficial, sem apresentar conceitos claros e com limitada contribuição de pesquisadores da área.

É compreensível a preocupação do documento em desenvolver na criança o controle de si, do seu corpo, considerando, por exemplo, que precisará sentar-se no

decorrer das propostas escolares, contudo, essa orientação precisa ponderar que o processo de formação do sujeito é delicado, e uma orientação que parece simples, como sentar-se, não será fácil de ser aprendido. Pois na prática de controlar e adequar o uso do seu corpo, também ocorrerá um processo de transmissão e apropriação de cultura, que pode acontecer de maneira tranquila, ou se imposto com muita rigurosidade, poderá acontecer de maneira perturbada.

Para nossa análise, consideremos algumas contribuições da professora Deborah Sayão (2002). Primeiramente, a professora deixa claro que a temática “corpo e movimento” com certeza não se refere a algo neutro, imune aos interesses do mercado globalizado. Isso posto, destacamos nossa compreensão de que um corpo docilizado é também um corpo manipulável, que poderá atender interesses sociais e econômicos.

Sayão avalia as interações entre crianças e adultos, especialmente na Educação Infantil, e destaca que a criança realiza sua comunicação com o meio social integrando o movimento como expressão, no entanto, nós adultos, esquecemos disso e passamos “[...] a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia e sensibilidade expressas em seus gestos e movimentos” (Sayão, 2002, p. 3). É nesse sentido que verificamos o conjunto de objetivos de aprendizagem desse campo de experiências na BNCC, que ao preocupar-se com a adequação e com o controle do corpo infantil, desconsidera os traços particulares da criança e contribui para o embrutecimento do humano que visa, segundo Vaz e Bassani (2008, p. 113) “[...] crescente processo de tecnificação das pessoas”. Sendo assim, o corpo não é considerado em suas múltiplas expressões, pelo contrário, são observadas orientações em conformidade com a racionalidade instrumental, que objetivam o domínio dos corpos.

Walter Benjamin (1989), atento as alterações no modo de vida das pessoas com a advento da modernidade na década de 1930, observou em diferentes contextos as consequências sofridas pelo corpo, seja do operário que precisou coordenar seus movimentos de maneira uniforme e constante para acompanhar a máquina ou do passante que precisava abrir caminho com gestos convulsivos na multidão, com a urbanização. Sobre a multidão Benjamin (1989, p.125) destaca:

Uniformidade da indumentária, do comportamento e, não menos importante, a uniformidade dos gestos. O sorriso – exemplo a dar o que pensar. É, presumivelmente, o que está subentendido no hoje familiar *keep smiling*, que atua no caso como um amortecedor gestual. – “Todo trabalho com a máquina exige um adestramento prévio do operário”.

O que Benjamin observou há quase um século, permanece como reflexão pertinente a ser feita a respeito da sociedade, no qual cotidianos ausentes de contemplação e de hábitos delicados apagam as singularidades dos sujeitos. À vista disso, é possível analisar os 15 (quinze) objetivos propostos para esse campo de experiências (cinco para cada faixa etária) e concluir que eles não oportunizam a valorização e a consciência da corporeidade ao orientar apenas o desenvolvimento de habilidades de controle e adequação do corpo e adoção de hábitos de higiene.

Como exemplo, tentemos interpretar o segundo objetivo de aprendizagem inserido no quadro acima, relacionado a orientação do autocuidado com a aparência. Não fica claro se essa orientação, descrita para crianças de 4 anos até 5 anos e 11 meses de idade, tem como finalidade a atenção/preocupação da criança em não se sujar, não suar, ou não se escabelar, em vista disso, mais parece reforçar a proibição da experiência na infância. Diante dessas reflexões consideremos novamente as contribuições de Vaz e Bassani (2008, p.113) que debruçados sobre os estudos de Adorno sobre a técnica, apontam:

Isso nos autoriza a sugerir que a técnica mais refinada não necessariamente leva a um aumento das possibilidades humanas, mas, talvez leve, tendencialmente, a uma escravização do corpo por meio da incorporação dos processos reificadores da tecnificação.

Nesse caso, além de pensar sobre o corpo, os gestos e os movimentos no ambiente escolar, os autores reconhecem as relações que acontecem nos momentos mais insuspeitos de socialização.

3.3.3 Campo de experiências: Traços, sons, cores e formas

Quadro 4 - Campo de experiências: Traços, sons, cores e formas

Campo de experiências: Traços, sons, cores e formas		
Apresentação inicial BNCC	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Resenha

<p>“[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas” (Brasil, 2018, p.41).</p>	<p>(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>Neste campo de experiência, constam apenas três objetivos para cada faixa etária, totalizando nove objetivos, nos quais seis deles tratam da sonoridade.</p>
	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p>	
	<p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Neste terceiro campo de experiências analisado, percebemos em sua definição a orientação para manifestação e apreciação artística. Assim sendo, supõe-se que o documento reconhece o caráter crítico que envolve as artes, ao citar diferentes formas de expressão e linguagem:

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (Brasil, 2018, p.41).

No entanto, os objetivos de aprendizagem que se referem a este campo de experiências se resumem, praticamente, na exploração, criação e reconhecimento dos sons durante toda a etapa da Educação Infantil. Diante dessa organização, é necessário considerar que a maioria dos profissionais ao planejarem suas aulas baseiam-se na tabela de objetivos, onde o potencial emancipador da aproximação da criança com as artes não está presente.

Na expectativa de aprimorar a compreensão do campo de experiências intitulado “Traços, sons, cores e formas”, que se volta tanto para a sonoridade, vamos propor outro caminho, o silêncio. Em um texto de Jorge Larrosa (2004b), em que o

autor discorre sobre a transmissão do silêncio e explica que existe um certo calar que tensiona a atenção com algo como um “estar voltado para si mesmo”. Larrosa cita Peter Handke¹⁹, que transmite para o leitor um estado de escuta e recolhimento:

Todos nós, alguma vez, diante de um poema, ou um filme, ou uma música, ou uma paisagem, sentimos a força desse calar. Alguma vez nos foi dada essa experiência de um máximo desprendimento de nós mesmos, numa atenção retesada quase até o limite que, paradoxalmente, coincide com uma máxima intimidade com nós mesmos. E todos nós sentimos contrariados quando alguém começou a falar e rompeu esse silêncio (Larrosa, 2004b, p.47- 48).

Diante da explanação de Larrosa sobre este “certo calar”, sobre a capacidade dessa ocasião em “fazer com que o mundo pareça aberto”, é possível voltar para o quadro e observar, especificamente a coluna da apresentação inicial do campo de experiência, e relacionar sua proximidade com certas expressões, como: manifestação e apreciação artística, desenvolvimento da sensibilidade e interpretação das suas experiências. Ou seja, entre misturadas expressões, o documento traz orientações que há tempos são estudadas e, por seu potencial incontestável, não poderiam faltar em um documento base da educação. No entanto, a pobreza expressa nos objetivos de aprendizagem desvia e afasta as propostas escolares da verdadeira experiência. Pois em um campo de experiências compatível com a experiência estética, para que a criança crie relação com a matéria de estudo, precisa voltar-se para si mesma e, nesse movimento, olhar, “E o olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo” (Larrosa, 2004b, p. 50).

3.3.4 Campo de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Quadro 5 - Campo de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Campo de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação		
Apresentação inicial BNCC	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Resenha
“Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura	(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	Os objetivos de aprendizagem buscam a inserção

¹⁹ Peter Handke é um escritor austríaco. É também autor de teatro, romances, poesia, argumentista e realizador de cinema. Está entre os mais importantes escritores e dramaturgos de língua alemã. Recebeu o Nobel de Literatura de 2019.

<p>escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores” (Brasil, 2018, p.42).</p>	<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p>	<p>da criança no “mundo letrado”, ou seja, a familiarização com letras e palavras. Estão ausentes discursos e propostas que considerem o pensamento e a imaginação.</p>
	<p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Introduzir a criança no letramento é, sem dúvida, função da escola. Sabemos que, dentre diferentes possibilidades, a imersão na cultura escrita, aproxima da literatura, o que é de extrema importância em uma sociedade neoliberal, guiada pelo mercado e por tudo que seja lucrativo. Vejamos o que Ordine (2016, p. 33) explica sobre a útil inutilidade da literatura:

[...] a literatura pode assumir uma função fundamental, importantíssima: exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos. Sua própria existência, de fato, chama a atenção para a gratuidade e para o desinteresse, valores considerados quase contracorrente e fora de moda.

Contudo, o que é observado na BNCC, evidencia que suas orientações não alcançam as reflexões de Ordine diante do potencial da literatura. Conforme a pedagogia das competências, evoca-se um caráter utilitarista, seja para reconhecer palavras em seu texto ou no acompanhamento da direção da leitura, que acontece a partir da margem esquerda para a direita. Então, é nessa perspectiva que compreendemos que a experiência proposta pelo documento se afasta da experiência proposta por Walter Benjamin. Benjamin (1987d), ao pensar nos livros infantis, sabia que era na fantasia entregue da contemplação das cores que acontecia a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação da criança. Diz o autor:

Pois os livros infantis não servem para introduzir imediatamente os seus leitores no mundo dos objetos, animais e homens, na chamada vida. Só gradualmente o seu sentido exterior vai se definindo, e apenas na medida em que os dotarmos de uma interioridade adequada. A interioridade dessa visão está na cor, e nela transcorre a vida sonhadora que as coisas vivem no espírito das crianças. Elas aprendem com a cor. Pois é essencialmente na cor que a contemplação sensível, desprovida de qualquer nostalgia, está em seu elemento (Benjamin, 1987d, p. 240).

Nesse trecho, percebemos que o autor reconhece a imaginação e a arte como indissociáveis do processo de aprendizagem, além disso, reconhece a criança em suas pulsões. Nesse passo, fica claro que a exclusão da imaginação, das possibilidades de experiência, interfere nas formas de se chegar ao conhecimento, pois com o embrutecimento das forças criativas, afasta-se o ser humano de si próprio, da natureza e da vida em comunidade, isto significa que são prejudicadas as possibilidades de se desenvolver a educação. A partir dessa compreensão, a análise desse campo de experiências intitulado *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, aponta para uma carência de orientações voltadas para o pensamento e para a imaginação. As experiências propostas pelo documento, fundamentadas em uma visão instrumental, visam a manipulação de materiais impressos e audiovisuais; o interesse da criança deve estar voltado à postura de orientar-se para identificar palavras e não à história propriamente dita; nesse sentido, o documento parece desqualificar tudo aquilo que impulsiona a imaginação, fragmentando o que é racional do que é sensível, o individual do múltiplo e a paixão pela leitura. Por fim, é tolhida a curiosidade e o pensamento crítico para, desse modo, garantir o desenvolvimento de práticas utilitaristas, que transmitem um saber em nível adaptado para atender questões de ordem prática, um *saber-fazer* que objetiva unicamente à formação do novo trabalhador, que precisará atender e se adaptar às demandas do mercado.

A intenção não é prolongar tal discussão, todavia, por se tratar de uma pesquisa fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, em que são reconhecidos os estudos sobre a indústria cultural, compreende-se de maneira evidente o desinteresse do documento em desenvolver atributos como o pensamento e a imaginação. Pois para manter o capitalismo, a sociedade deve orientar-se pelo consumo. Adorno e Horkheimer (1985), ao discorrerem sobre a lógica da indústria cultural, explicam que o consumidor é o grande objeto desse processo. “O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades

iguais” (1985, p.100), isto é, o conceito de indústria cultural é embasado no processo produtivo, este para otimizar seu funcionamento, investe numa cultura de massa, prezando pelo idêntico. Então, ao relacionar a lógica da indústria cultural, engrenagem do sistema capitalista, com o campo de experiências analisado, lembramos das colocações de Adorno e Horkheimer (1985, p.108): “A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto”, e compreendemos seu descaso perante a imaginação e o pensamento. Afinal, espontaneidade, imaginação, estilo próprio e pensamento crítico são inimigos da padronização que manipula as massas a serviço dos interesses do capital.

3.3.5 Campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Quadro 6 - Campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações		
Apresentação inicial BNCC	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Resenha
“As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços e tempos. Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico e o mundo sociocultural [...] se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos que igualmente aguçam a curiosidade” (Brasil, 2018, p.42-43).	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	Um campo que evidencia abranger estudos relacionados às ciências da natureza, história, geografia e matemática. Apoiado apenas na utilização do método científico, suas propostas tratam da experiência como experimento. A formalização dos registros escritos está orientada desde a faixa etária de 1 ano e 7 meses.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	
	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Durante o percurso dessa pesquisa, a preocupação com o esvaziamento do currículo, em relação aos conteúdos sistematizados, esteve presente e foi exposta, especialmente quando investigada a fundamentação da BNCC, que partindo da lógica do ensino por competências, reorienta a prática pedagógica que acontece a partir da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática empenhada no desenvolvimento de competências úteis à vida profissional. A partir de então, o processo de aprendizagem passa a ser desintelectualizado, para atender propostas de assimilação imediata. Essa tendência é facilmente observada na análise do campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que conforme sua nomenclatura e definição trazida pela BNCC, organizaria os estudos voltados para as temáticas das ciências da natureza, das ciências humanas e da matemática. No entanto, ao apresentar-se como parte de um ensino ativo, busca apenas integrar o que foi explorado, manipulado, registrado e assimilado pela criança, em um objetivo pragmático e útil. Como é apresentado no seguinte excerto:

Portanto, a Educação Infantil precisa **promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.** Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam **utilizá-los em seu cotidiano** (Brasil, 2018, p. 43, grifo nosso).

Quanto às perdas que a formação cultural sofre com esse modelo de ensino, é pertinente considerar a Teoria da Semiformação, de Adorno (2010), especialmente quando o autor reconhece a possibilidade de que inúmeros trabalhadores e empregados, ao cultivarem a consciência de classe, escapem das malhas da semiformação. Ainda assim, Adorno adverte que essas malhas estão profundamente enraizadas e são amplamente difundidas pela indústria cultural, a ponto de afirmar que, diante dessa gravidade, “[...] é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada [...]” (Adorno, 2010, p.18). Adorno deixa claro que não deseja um retorno ao passado e mantém suas críticas à formação tradicional. Contudo, além de destacar a importância de que os indivíduos compreendam sua posição na sociedade por meio da consciência de classe, propõe uma reflexão sobre o movimento contínuo entre sociedade e educação. Nesse processo, o sujeito emancipado é capaz de interferir

nos rumos da história, reafirmando a convicção de que a educação de caráter emancipatório se opõe radicalmente à semiformação.

Diante disso, é possível compreender que o esvaziamento teórico observado nesse campo de experiências guarda relação direta com o alerta do professor Wolfgang Leo Maar (2020, p. 15), presente na introdução do livro *Educação e Emancipação*: “O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição”. Com essa afirmação, Maar descreve a condição do sujeito semiformado, que aparenta estar em conformidade com o campo de experiências em questão, um campo que subtrai a abordagem crítica das ciências humanas e da natureza, reduzindo a experiência ao experimento do método científico. Essa perspectiva, por sua vez, abre um vazio na compreensão do sujeito sobre a realidade e sobre sua própria identidade. Considerando que este debate se insere no contexto da educação na primeira infância, vale destacar os apontamentos de Furlan, Silva e Mwewa (2024):

[...] estudos recentes enfatizam como a modernidade e as suas estruturas temporais e racionais influenciam a educação na primeira infância, sublinhando a necessidade de adotar uma abordagem crítica que permita às crianças explorar a sua identidade num ambiente de liberdade e criatividade²⁰. (Furlan; Silva; Mwewa 2024, p.62, tradução nossa)

É fundamental observar que os autores, apoiando-se nas concepções de Walter Benjamin sobre infância e experiência, compreendem a infância como o ponto de partida para a constituição do sujeito em sua forma de pensar e agir. Nesse sentido, o modelo de ensino atualmente vigente revela-se preocupante, pois, ao priorizar um currículo centrado no saber-fazer, que substitui os saberes sistematizados por saberes tácitos, compromete o caráter histórico-ontológico do conhecimento, reduzindo-o a uma abordagem meramente experiencial e pragmática. Essa mudança compromete a formação dos indivíduos, e atende apenas a uma razão instrumental.

Ao discutir os desafios para a promoção de uma educação emancipadora, Souza, Bittencourt e Silva (2023, p. 12) propõem que “A educação deve então privilegiar um ensino que fortaleça mais a resistência do que a adaptação. Isso porque a adaptação já é um processo imposto pelo contexto em que vivemos, a resistência a

²⁰ No original: “[...] estudios recientes enfatizan cómo la modernidad y sus estructuras temporales y racionales influyen en la educación infantil, subrayando la necesidad de adoptar un enfoque crítico que permita a los niños explorar su identidad em un ambiente de libertad y creatividad”

essas imposições é o que deve ser trabalhado pela educação”. Diante disso, é possível afirmar que será por meio da formalização do processo de aprendizagem, sustentada por conteúdos sistematizados, uma abordagem crítica, a autorreflexão e experiências que favoreçam o protagonismo dos sentidos, que as crianças poderão desenvolver pensamentos reflexivos e críticos sobre a realidade e sobre as barbáries do mundo. Assim, conscientes, não serão coniventes com sua repetição.

Nesse mesmo sentido, a experiência autêntica pode ser concebida como forma de resistência, pois, ao interromper o ritmo acelerado e fragmentado do cotidiano, que prejudica a elaboração do passado, ela favorece a compreensão do tempo presente como histórico. Essa suspensão do fluxo imediato permite que o sujeito se volte para si, priorizando sua formação (ou transformação). A experiência autêntica manifesta-se, assim, em uma educação de caráter emancipador, por meio da qual se aprimora a percepção do sujeito como pertencente e produtor da história. Sob essa perspectiva, ela supera, em todos os aspectos, a experiência reduzida à mera experimentação do método científico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se deparar com uma dissertação sobre a experiência, conforme o conceito benjaminiano, é possível que o leitor pressuponha certo saudosismo por parte dos pesquisadores envolvidos. Nesse contexto, a saudade poderia ser o termo utilizado para descrever o pensamento que valoriza a memória e a ausência, sobretudo de uma experiência que forma e transforma o sujeito. No entanto, é essencial considerar que este estudo se insere no campo da educação e que, com o aporte da Teoria Crítica da Sociedade, busca denunciar a forma como o neoliberalismo se apropria da educação, perpetuando desigualdades sociais e preparando os sujeitos para lógica mercantil. Tal problemática, por sua vez, pode conferir ao estudo um horizonte de esperança, fundamentado na possibilidade de, por meio da educação, tornar os indivíduos conscientes de seus condicionamentos, oferecendo-lhes uma formação emancipatória. Assim, saudosismo e esperança transmutam-se em luta política, que conforme escreveu Walter Benjamin (1987c, p. 224 -225) em suas teses *Sobre o Conceito da História*: “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”. Por esse motivo, somente por meio de uma visão crítica sobre o mundo será possível reconhecer as forças que ameaçam a justiça e a liberdade. E foi através do estudo sobre a experiência que este trabalho reuniu elementos capazes de nos alertar sobre aquilo que nos tem sido subtraído desde à infância.

A hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin, aplicada como método de pesquisa, orientou um processo de ida e vinda nas análises e reflexões realizadas sobre o documento em questão (BNCC), bem como, sobre o conceito de experiência estabelecido por Benjamin. A conduta de considerá-los, BNCC e experiência, em seus contextos históricos, assim como, seus diferentes significados, de forma repetida e detalhada, teve como premissa a contemplação e a apreensão minuciosa de fragmentos, optando-se pela valorização dos sujeitos e das partes excluídas da história colocada como oficial.

Com o levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi possível analisar diferentes estudos já conduzidos sobre a temática, o que permitiu um aprofundamento no conhecimento sobre os **campos de experiências da Educação Infantil** presentes na BNCC. Dentre eles, destacam-se as leituras sobre

as análises e interpretações dos pesquisadores a respeito da estrutura da BNCC-EI, que apresenta semelhanças com os documentos italianos, especialmente no uso do termo “campo de experiência”, presente na *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primeiro ciclo de instrução*, legislação italiana de 2012. Nesse documento, são definidos cinco campos nos quais os docentes devem proporcionar experiências às crianças através das atividades educativas. No entanto, o levantamento evidenciou a insuficiência de uma discussão ampla e de uma análise crítica sobre o protagonismo do empresariado no campo educacional, bem como as consequências, para a educação infantil, de o documento fundamentar-se na pedagogia das competências.

A investigação sobre a Base Nacional Comum Curricular, que retomou seu contexto histórico e seu processo de elaboração, constatou que o documento surge no cenário de disputas políticas e ideológicas e, a partir da década de 1990, esse cenário se reestrutura sob uma perspectiva neoliberal. A BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e seu processo de composição contou com uma versão preliminar, em 2014 (não mencionada em seu histórico de construção), além de três versões subsequentes: consulta pública (2015), revista (2016) e final (2017/2018). A vinculação que aconteceu entre entes públicos a entes privados, acabou por não considerar o que foi proposto por estudantes, docentes, pesquisadores e grupos de trabalho. Pelo contrário, o documento foi finalizado com o apoio de grupos empresariais, que ao defenderem um projeto educacional que atenda ao mercado de trabalho, fundamentaram a BNCC na pedagogia das competências, que faz a transposição das relações de trabalho para as relações educativas, ou seja, uma ideologia associada exclusivamente à noção de empregabilidade, que coloca as competências a serviço da formação de um empregado polivalente.

A análise crítica das orientações para a Educação Infantil nos pressupostos da BNCC, com foco na experiência, concluiu que o documento segue a corrente filosófica pragmática. Mesmo sem referência explícita a John Dewey, é inegável a influência de seu pensamento pragmatista e de sua concepção de experiência na orientação deste documento normativo da educação brasileira. O instrumentalismo de Dewey, que valoriza a utilidade e o valor prático dos conceitos e ideias na resolução de problemas e na adaptação do sujeito à sociedade, ajusta-se perfeitamente ao discurso da pedagogia das competências, pois essa abordagem reconhece o saber tácito, cotidiano e prático. Dessa forma, observa-se a lógica pragmática que fundamenta uma

aprendizagem, cujo lema é "aprender a aprender", com ênfase no saber fazer. Entretanto, essa perspectiva ocorre às custas da desformalização do processo de aprendizagem e da secundarização do conhecimento, como apresentado no capítulo dedicado às competências socioemocionais e sua relação com o esvaziamento dos conteúdos sistematizados.

Nesse contexto, a substituição do papel das instituições escolares como espaços privilegiados de produção e transmissão de conhecimento, por meio da oferta de bens culturais e de experiências autênticas, possibilitadas em momentos de contemplação, narração e reflexão, compromete a função da educação na construção de identidades coletivas e na formação de sujeitos críticos e autônomos. Essa mudança se manifesta na adoção da lógica de atuação por competências, fundamentada em aspectos cognitivos (centrados no saber-fazer) e socioemocionais (voltados à conformação e adaptação do indivíduo a um futuro incerto). Diante disso, o indivíduo formado pelas etapas da BNCC deve demonstrar boa comunicação, capacidade de trabalho em equipe, autogestão, tolerância ao estresse e às frustrações, além de abertura ao novo e outras tantas habilidades e competências impostas em seus códigos.

Com base nisso, observam-se prejuízos significativos à formação da infância, uma vez que estabelecer como norma que a criança deve apresentar competências cognitivas e emocionais voltadas às exigências do mundo do trabalho não oferece referências adequadas para sua formação cultural e intelectual. Além disso, essa lógica pouco contribui para a articulação entre os saberes e as experiências próprias da infância. Isso compromete o desenvolvimento do pensamento crítico, que é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Ao avançar para a análise que objetivava a compreensão do sentido da experiência nos campos de experiências organizados pela BNCC, observou-se que o texto de apresentação de cada campo de experiências não coincide com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientados para cada faixa etária, dispostos através de códigos. Nesse sentido, percebeu-se que no texto, em alguns casos, são reconhecidos elementos fundamentais de um processo educativo emancipador, como a ampliação da percepção sobre outros modos de vida, costumes e narrativas, e a importância dada a manifestação e apreciação artística, para contribuir com o desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal. Apesar disso, os objetivos da BNCC-EI reduzem a experiência à experimentação do método científico, voltados

à resolução de problemas e conflitos, do mesmo modo que apresentam orientações que tratam da adaptação, do controle das emoções, que orientam a utilização de estratégias que se preocupam com a capacidade de ação das crianças, não considerando o corpo em suas múltiplas expressões, da mesma forma que não oportunizam a valorização e a consciência da corporeidade.

Portanto, verifica-se que as experiências propostas pelo documento, fundamentadas, em sua visão instrumental, não consideram o protagonismo dos sentidos, visto que cotidianos ausentes de contemplação e de hábitos delicados apagam as singularidades dos sujeitos, da mesma forma que não é favorecido o desvincular-se do automatismo, assim perde-se a sensibilidade que poderia ampliar a percepção sobre a realidade e os diversos modos de vida.

A investigação sobre a experiência aconteceu de maneira permanente durante esta pesquisa, permeando todos os capítulos, desde a apresentação da autora até as considerações finais.

Nesse contexto, a etimologia da palavra *experiência* revela que, tanto em suas raízes latinas (*experiri*) quanto germânicas (*Erfahrung*), estão presentes as dimensões de travessia e perigo. Assim, o sujeito da experiência se lança no mundo das relações e interações humanas com receptividade, disponibilidade e abertura, embarcando em uma jornada cujos desdobramentos são imprevisíveis, não se sabe, sequer, se algo acontecerá. A partir dessas interações coletivas, acumula-se um conjunto de impressões que, guardadas na memória, configuram a verdadeira experiência. Esta, por sua vez, é acompanhada de reflexão e transformação. No entanto, Benjamin observa que as condições propícias à experiência estão em declínio. Entre essas condições, destaca-se a narração, que, junto da atividade artesanal, ambas desenvolvidas em um ritmo lento e orgânico, sustentava uma experiência coletiva. Da mesma forma, antigos dispositivos sociais, como rituais de iniciação e festas folclóricas, tornam-se cada vez mais raros nas sociedades modernas, marcadas por comportamentos individualizados. As tradições se perdem, os espaços coletivos se esvaziam e os estímulos, caracterizados por Benjamin como choques, intensificam-se.

Reconhecer o declínio da experiência, a escassez de condições que a favoreçam e a forma como a temporalidade é apropriada pelo sistema econômico vigente na contemporaneidade é fundamental para quem se dedica a refletir sobre a educação. Compreender a instituição escolar como um dos últimos redutos de

socialização e reconhecer seu potencial emancipador, especialmente quando conteúdos científicos e históricos são transmitidos acompanhados de discussões críticas, implica admitir que a vida escolar possui múltiplas finalidades. Entre elas, destacam-se: aproximar os sujeitos da diversidade e, simultaneamente, de si mesmos; valorizar tanto o que se manifesta quanto o que permanece oculto; cultivar corpo e mente; criar comunidades de brincadeira, de narrativa, de invenção e de contemplação.

Assim, desejar que o documento que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças brasileiras assegure a ampliação dos saberes de diferentes naturezas, proponha práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos e criativos, rompendo com as relações de dominação que historicamente marcam nossa sociedade, é o que justifica a realização desta pesquisa sobre a experiência no contexto da BNCC.

Posfácio

A EXPERIÊNCIA REQUER TEMPO: NOTAS SOBRE O TEMPO LIVRE

A tentativa em escrever sobre a experiência e o tempo leva em consideração que a temporalidade é uma temática de amplo repertório, estudada por diferentes vertentes filosóficas e pela sociologia, do mesmo modo que apresenta inúmeras possibilidades de interpretação. Exemplificando um pouco da extensão de tal assunto, encontramos nos escritos de Maia (2016), que resgatando elementos da obra *Aceleração e Alienação*, de Harmut Rosa, afirma sobre como nas sociedades capitalistas modernas, a questão temporal é apropriada de maneira a favorecer regulações:

[...] a temporalidade, ou seja, a forma como a sociedade organiza, valoriza e concebe o tempo, o modo como ele é mensurado e organizado, gera normas, cria restrições, impõe regulamentos, em suma, resulta em “imperativos sistêmicos” que atravessam tanto instituições em particular como a sociedade como um todo (Maia, 2016, p. 531).

Ainda fundamentado por Harmut Rosa, Maia (2016) aponta um dos imperativos sistêmicos mais evidentes da sociedade capitalista: a perda de tempo concebida como uma perda de valor, ou seja, para participar da concorrência capitalista é necessário ter eficiência e velocidade o tempo todo, em todas as categorias da vida.

No escrito *Tempo Livre*, de Adorno, de 1969 (*in* Adorno 1995), é apresentado no glossário o conceito de Tempo livre (*Freizeit*) explicando que, como verbete do dicionário sociológico, seu significado é destacado em diferentes ângulos, entre eles “[...] mero tempo de não-trabalho; tempo para restauração da força de trabalho; espaço para formas de descontração e de divertimento; espaço relacional destinado a fins não objetivos” (Adorno, 1995, p. 244). Então, ao que parece, Adorno usa a expressão *Freizeit* para título de um dos seus textos, justamente para tecer uma crítica e ampliar a compreensão sobre o que de fato é o tempo livre em sua época. O autor indaga sobre o aumento da produtividade no trabalho e a persistência das condições de não-liberdade. Neste sentido, destaca conforme disposto:

Se se quisesse responder à questão sem asserções ideológicas, tornar-se-ia imperiosa a suspeita de que o tempo livre tende em direção contrária à de

seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade em si mesma (Adorno, 1995, p. 71).

A partir de tais reflexões, esta seção pretende refletir sobre a relação entre experiência e tempo livre (enquanto ócio), e sobre sua antítese, isto é, sobre o declínio da experiência e o tempo livre (submetido a condições de não-liberdade).

O TEMPO LIVRE, ENQUANTO ÓCIO, E SUA RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA

Tratando primeiramente do tempo livre como ócio, é possível considerar os escritos de Walter Benjamin, autor que reconhece que as atividades ligadas ao ócio já não existem mais nas cidades²¹ e estão cada vez menos presentes no campo, “[...] um estado de distensão que se torna cada vez mais raro” (Benjamin, 1987a, p. 204). Esse é um estado de distensão mental que, segundo o autor, é fundamental para que as experiências se tornem significativas. Nesse contexto, Walter Benjamin lembra uma época em que os trabalhos deixam de ser desenvolvidos de maneira manual, artesanal, em ritmo vagaroso e, depois dela, é perdida a possibilidade de contar e ouvir histórias. Sobre esse período, início da modernidade, encontramos consonância nas palavras de Ventura (2019), quando reconhece que o relógio deixa de marcar o momento das badaladas do sino da igreja e passa a marcar o tempo do giro da mercadoria:

Esse é um momento de transição importante na reconsideração do tempo, pois a alteração do tempo vivido para o tempo medido vai de encontro à tradição da vida que se realiza no tédio, cujo vagar dos dias são demarcados naturalmente pelas estações do ano e pela passagem dos astros (Ventura, 2019, p. 183).

Sobre a alteração da tradição da vida, que anteriormente acontecia no tédio e era organizada comunitariamente, e então, passa a ser acometida pelos choques da era moderna, bem como, estruturada a partir do individualismo que, cada vez mais, despreza a sociabilidade, observamos alguns prejuízos, entre eles a falta de percepção do tempo como parte dos ritmos e ciclos da natureza e a perda da comunicabilidade. Isso acontece, pois essa alteração no modo de viver, objetiva o

²¹ Alguns anos depois, em seu escrito *Sobre alguns temas em Baudelaire*, WB (1989) identifica o *flâneur* como um modelo de ociosidade na Paris do Segundo Império, quando ainda havia as grandes passagens. Um passeante diferente do transeunte, que contempla e observa os acontecimentos da cidade.

tempo, causando uma desconexão com as subjetividades, em especial, da natureza e dos sentidos que são dados às experiências, como acontecia na época mítica, no qual os mitos eram transmitidos através das narrativas, em rituais que reforçavam as identidades culturais das sociedades antigas.

A respeito da compreensão do tempo, Benjamin cita os estudos de Henri Bergson (1859 – 1941), filósofo francês que defendia que o tempo não deveria ser entendido exclusivamente a partir da ciência. Em seus estudos, Bergson apresenta como a memória é fundamental para percebermos o tempo real²², visto que o filósofo entende a memória como prolongamento do passado no presente. Sobre a obra *Matéria e Memória*, de Bergson, Walter Benjamin (1989, p. 105) interpreta: “Seu título demonstra que a estrutura da memória é considerada como decisiva para a estrutura filosófica da experiência”. Então, além de fazer uma reflexão sobre o tempo científico (tempo do relógio, matemático) que trata de uma sequência somatória de momentos, Henri Bergson apresenta o tempo da consciência, intuitivo ou *duração* (nele não há como delimitar presente, passado e futuro), como forma de tomarmos consciência de nós mesmos e do que está ao nosso redor. Para Bergson, o tempo de qualidade é denominado *durée* (duração) e consiste em uma sequência ininterrupta de momentos que são guardados na memória. Benjamin, baseando-se em Bergson, explica:

[...] ao contrário do tempo da ciência, a *durée* não é quantitativa, mas apenas qualitativa. A mesma hora do relógio pode parecer interminável, se vazia ou se ocupada pelo tédio ou pela espera, e pode parecer um instante, se preenchida por uma vida psicológica intensa (Benjamin, 1989, p. 146).

A partir disso, é possível destacar que o conceito de *durée* é central em Bergson e em sua filosofia, como se pode constatar nesta sua reflexão: “A *duração* totalmente pura é a forma que a sucessão dos nossos estados de consciência adquire quando o nosso eu se deixa viver, quando não estabelece uma separação entre o estado presente e os anteriores” (Bergson, 1927, p.72). Nesse sentido, a memória não seria apenas uma lembrança ou um processo mental, mas uma forma de percepção alcançada a partir da experiência na *durée*. Destarte, a *duração* pode ser compreendida como um certo tipo de fluidez, decisiva para a estrutura da memória e, conseqüentemente, para a experiência. No entanto, tais estudos foram pouco

²² Para Henri Bergson, o "tempo real", também conhecido como "duração", é a experiência subjetiva e contínua do tempo, diferente do tempo objetivo e mensurável da ciência e da matemática.

considerados pela ciência de seu tempo, bem como, pela ciência de hoje. Podemos relacionar a ideia sobre a experiência que se prolonga na duração, com as palavras de Larrosa (2004a, p. 160):

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Relacionando essa discussão ao tema desta pesquisa, podemos refletir sobre a questão de que a experiência que se prolonga no tempo ocioso, parece se aproximar do tempo infantil, pois a criança não contabiliza nem sequencia seu tempo como o adulto. O tempo infantil é qualitativo e não quantitativo, é um tempo que dura. Nesse sentido, Benjamin também observa que a infância possibilita o encontro entre o passado e o presente, pois “[...] o mundo da percepção infantil está marcado por toda a parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta” (Benjamin, 1984c, p.72), referindo-se especialmente aos brinquedos e jogos oferecidos pelo adulto à criança. Dessa maneira, podemos inferir que, se as crianças são habilidosas para cultivar a experiência que se prolonga no tempo ocioso, conseguindo conectar passado e presente, é necessário que o adulto se aproxime da infância para reaver muitas das suas experiências.

Ainda assim, é observado que cultivar a experiência não é prioridade dos tempos hodiernos, nem mesmo ao que se refere as orientações postas para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular, na qual, no decorrer desta pesquisa, foram encontradas orientações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que objetivam a eficiência e a velocidade, de maneira a não propiciar brechas para a contemplação ou para a reflexão, isto é, para a “digestão” da experiência. Diante de tal análise, surge o questionamento sobre por que essa aceleração dos processos e do tempo, que desenvolve a tecnologia em ritmo nunca visto, como no último século, não favorece a garantia do tempo livre? Pelo contrário, ao que parece, as pessoas têm menos tempo para se comunicar e se relacionar com qualidade. Neste ponto, podemos concluir que a aceleração induzida economicamente, cria uma abundância de novas tecnologias que poderiam qualificar

nosso cotidiano, mas não há tempo livre, e sim uma sensação de que temos cada vez menos tempo, ou como Adorno e Horkheimer (1985, p.115, grifo dos autores) denunciaram em seus escritos sobre a indústria cultural:

[...] essa aparelhagem do prazer não torna a vida mais humana para os homens. A ideia de 'esgotar' as possibilidades técnicas dadas, a ideia da plena utilização de capacidades em vista do consumo estético massificado, é própria do sistema econômico que recusa a utilização de capacidades quando se trata da eliminação da fome.

Assim percebemos que o progresso científico e tecnológico, que poderia servir de justificativa para a desvalorização do ócio, na verdade não atende fins humanitários e com a perda do tempo vagaroso e prolongado, é favorecida a perpetuação da dominação e do controle da lógica mercantil.

Para finalizar esta seção, consideremos agora o seu título “O tempo livre, enquanto ócio, e sua relação com a experiência”, em uma breve explanação, sobre o tempo moderno, a partir de duas perspectivas. Em primeiro lugar, examinando o fim dos trabalhos manuais e conseqüentemente da tradição oral, fundamental para que aconteça à significação das experiências e, logo, ponderando a defesa da utilidade dos saberes julgados inúteis, os quais se contrapõem a lógica utilitarista que objetiva o tempo. Em sua obra *O narrador*, Benjamin (1987a) explica que a origem dos narradores, está no mundo dos artífices. Estes por sua vez, imitavam a paciência da natureza que nos entrega uma “pérola imaculada” ou um “vinho encorpado e maduro”. E assim, o autor nos explica que os artesãos se baseavam na perfeição quando iam, por exemplo, polir ou pintar. Mas, Benjamin (1987a, p. 206) reconhece que essas produções cessaram, que “[...] já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. Com efeito o homem conseguiu abreviar até a narrativa”. Isto significa que, com o fim dos espaços onde aconteciam os trabalhos manuais que, além da paciência e da lentidão para a realização de uma longa cadeia de processos, garantiam o ambiente para a escuta e a narração, é observado o desaparecimento da tradição oral e da comunidade dos ouvintes, essencial para o estabelecimento de memórias comunicáveis e da prática de intercambiar experiências.

Além disso, tratando sobre a objetivação do tempo e a perda do ócio, o filósofo Nuccio Ordine (2016), em livro que defende a importância dos saberes que não apresentam um objetivo prático para atender os interesses econômicos, esclarece

como as atividades supérfluas são vitais, pois através delas: “[...] que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência” (Ordine, 2016, p. 19). O filósofo italiano cita o pintor e escritor japonês Kakuzo Okakura, que em 1906, escreveu sobre o ritual do chá²³ e identificou no gesto inútil de colher uma flor, a elevação do ser humano em relação aos outros animais, bem como, sua entrada no reino da arte, conforme o excerto a seguir, em que Ordine (2016, p. 95) cita Okakura: “Ao oferecer a primeira guirlanda à sua amada, o homem primitivo transcendeu o bruto. Dessa forma, humanizou-se e se alçou acima das rudes necessidades da natureza. Penetrou no reino da arte quando percebeu o sutil uso do inútil”. A partir de tal exposição, sobre a pertinência do ócio, em favorecer a reflexão, a introspecção e a criatividade, ou então, sobre a ligação entre o que é inútil e a arte, reflete-se sobre o sujeito que não tem tempo livre e vive como um autômato, privado da verdadeira experiência.

Todavia, como antecipado no início desta seção, a discussão sobre o tempo é complexa e apresenta diferentes possibilidades de interpretação. Nesse sentido, o fato de a temporalidade estar em crescente aceleração desde a modernidade, e o ócio não ser estimado em relação à verdadeira experiência, não resume o assunto sobre o declínio da experiência. Por isso, para entendermos um pouco mais sobre o fato de o tempo livre, do mesmo modo que a cultura, ter sido apropriado pela lógica do mercado capitalista, na próxima seção, consideraremos os estudos de Theodor Adorno e Max Horkheimer, sobre a indústria cultural e o tempo livre submetido a condições de não-liberdade.

DIVERSÃO GUIADA PELA INDÚSTRIA CULTURAL: QUE TEMPO LIVRE É ESSE?

Nas primeiras linhas da sua obra *Tempo Livre*, Adorno esclarece que a expressão que nomeia seu texto, é recente: “[...] antes se dizia ócio, e este era um privilégio de uma vida folgada e, portanto, algo qualitativamente distinto e muito mais grato [...] O tempo livre é acorrentado ao seu oposto” (Adorno, 1995, p.70), definição

²³ A obra *O livro do chá*, promove uma reflexão, a partir da história e da descrição desse cerimonial, sobre o antagonismo entre tradição e modernidade. Destaca a simplicidade e a potência oculta nos pequenos gestos quando executados com perfeição.

que se pode entender como um prolongamento da privação de liberdade exigida pelo trabalho. Sobre essa privação de liberdade, Adorno e Horkheimer já haviam alertado, duas décadas antes, na *Dialética do Esclarecimento*, a função da diversão na dinâmica capitalista:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (Adorno; Horkheimer, 1985, p.113).

Diversão, entretenimento, prazer, riso, humor, *amusement* e *fun* são alguns dos termos que aparecem na *Dialética do Esclarecimento* e que gradativamente vão apresentando suas complexidades. Diversão como prolongamento do trabalho, fabricação de mercadorias para o divertimento, o prazer que não deve exigir esforço algum.

Adorno, ao chegar aos Estados Unidos, em 1937, e analisar o que a classe média e a classe trabalhadora fazem em seu tempo livre, percebe que a indústria cultural produz, guia e disciplina as necessidades dos consumidores. Dizem os autores: “Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão [...]” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.112). Dentre as diferentes manobras que a indústria cultural impõe ao tratar da diversão, deve-se considerar que ela não só manipula as distrações, como também “estraga o prazer”. Seu objetivo comercial, sua lógica de produção e apropriação de bens, reduz o prazer a um entretenimento sem profundidade intelectual e emocional.

Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir (Adorno; Horkheimer, 1985, p.119).

Desse modo, através da diversão, desarma-se o indivíduo do pensamento crítico. Neste sentido, o cinema, o rádio e a música, por exemplo, apresentam-se como fuga, então, acredita-se estar livre das horas de trabalho e de uma vida massificada e sem autoria; ainda assim, diante desse cansaço o que traz a satisfação é “o ar de semelhança”, os padrões e clichês ideológicos da indústria cultural que são mantidos

e evitam qualquer esforço por parte do consumidor. Logo, o entendimento sobre o conceito de liberdade, bem como, sua importância não fica claro para o sujeito. Adorno exemplifica esse fato ao se referir à indústria do *camping*: “[...] as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas” (Adorno, 1995, p.74). Dessa forma, é possível inferir que a falta de percepção sobre a dimensão do que é liberdade e tempo livre, acontece pela decadência da autêntica experiência. A *Erfahrung*, que como numa viagem propicia a transformação e se prolonga, é subtraída desde a infância. E sobre isso, Adorno destaca a renúncia à fantasia, visto que essa seria justamente a essência do tempo livre:

A falta de fantasia, implantada e insistentemente recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas em seu tempo livre. [...] Que efetivamente as pessoas só consigam fazer tão pouco de seu tempo livre se deve a que, de antemão, já lhes foi amputado o que poderia tornar prazeroso o tempo livre (Adorno, 1995, p. 77).

Nesta circunstância, está a compreensão sobre o potencial da fantasia e da imaginação para se desfrutar o tempo livre em condições de verdadeira liberdade. Sabendo disso, a estrutura capitalista, através da indústria cultural, encarrega-se de garantir no sujeito, desde a infância, o atrofiamento da sua espontaneidade, para que assim, ele se adapte facilmente aos imperativos dessa indústria do divertimento, que preza pelo idêntico, disseminando bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. Uma organização que otimiza o processo de produção e consumo, gerando altos índices de lucro para quem ocupa o topo da hierarquia social e, ao mesmo tempo, alienando a sociedade de si mesma, quando disfarça de rotina e de natural, cada manifestação particular que, na verdade, faz parte de uma mesma receita da indústria cultural, que submete o sujeito a condições de não liberdade, e nega qualquer possibilidade de estilo verdadeiro.

Essa realidade foi apontada por Walter Benjamin, ao escrever sobre a pobreza de experiências da/na sociedade contemporânea, que cansada e sem forças, se contenta em sonhar diante de uma programação da televisão, para aliviar a tristeza e o desânimo do dia a dia. Nessa conjuntura, são renunciados elementos preciosos do patrimônio humano, como cultura, tradição, ética e conhecimento profundo, em troca de adaptações à modernidade. Apontamentos que reverberam no seguinte excerto:

Podemos agora tomar distância para avaliar o conjunto. Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual (Benjamin, 1987b, p. 119).

Considerando as reflexões acerca da temporalidade, tema de grande amplitude e relevância tanto para a educação quanto para a sociedade em geral e, consonante a isso, compreendendo que o conceito de experiência, segundo Walter Benjamin, possui profundas raízes temporais, emerge a preocupação com a etapa da Educação Infantil. Em especial, quando não é favorecida a fruição do tempo livre de maneira harmoniosa com a experiência e, sobretudo, quando as orientações postas na BNCC não privilegiam o protagonismo dos sentidos, em um tempo que se prolongue e desvincule do automatismo da vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In: Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020c, p.129-149.
- ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? *In: Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b, p.151-167.
- ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. *In: Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a, p.105-127.
- ADORNO, Theodor W. Tempo Livre. *In: Palavras e sinais: Modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel, supervisão Álvaro Valls. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. *In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvares Soares.; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco. Teoria Crítica e inconformismo: Novas perspectivas de ensino*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. Cap. 1, p. 6-40.
- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, p. 11-24. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, set./dez. 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275002.pdf>. Acesso em 18 ago.2025.
- BARROS, Gustavo de Almeida. **10 Teses Sobre Experiência e Educação: leituras deleuzianas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9244332. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BASSOTTO, Barbara de Almeida. **O papel da educação infantil no desenvolvimento das inteligências múltiplas relacionadas aos campos de experiência da base nacional comum curricular**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens). Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9243339. Acesso em 11 ago, 2025.
- BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo/SP: Ed. Martin Claret, 2ª reimpressão, 2015.
- BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. *In: Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. (Obras escolhidas; v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 1ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1987e, p.108-113.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos: Observações sobre uma obra monumental. In: **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984c, p.71-75.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984d, p.23-25.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas; v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 1ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1987b, p.114-119.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984b, p.67-70.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Rua de mão única**. (Obras escolhidas; v.2). São Paulo: Brasiliense, 1993b, p.71 -142.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. In: **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas; v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 1ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1987d, p.235-243.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas; v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 1ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1987a, p.197-221.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo/ SP: Ed. Brasiliense, 1984a.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. In: **Rua de mão única**. (Obras escolhidas; v.2). São Paulo: Brasiliense, 1993a, p.9 -70.

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. In: Obras escolhidas (Vol. 3) Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas; v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 1ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1987c, p.222-232.

BENJAMIN, Walter. Visão do livro infantil. In: **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984e, p.55-60.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Trad. João da Silva Gama, Lisboa: Edições 70, 1927.

BORNACIN, Beatriz Bertoldi. **Os campos de experiência na Educação Infantil como prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14015268. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB.9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Portaria Nº 1.122, de 19 de março de 2020**. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTIC_n_1122_de_19032020.html. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. **A pesquisa qualitativa: enfoques metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CINTRA, Ana Helena Rizzi. **Campos de quais experiências?** Diálogos entre Educação Infantil e Arte Educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15022023-174422/pt-br.php>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2023.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. São Paulo/SP: Editora Ática S.A, 1989.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2024.

FERREIRA, Leticia Águida Bento. Educação Infantil na BNCC: a experiência em questão. In SILVEIRA, Bianca Stela Luiz. **Pesquisas em Educação: uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade**. P 316–324. Foz do Iguaçu: Ed. CLAEC, 2021.

FERREIRA, Leticia Águida Bento. **Narrativas infantis em podcast: memórias, narração e experiências**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgkclefindmkaj/https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Leticia__guida_Bento_Ferreira_16841752424448_7004.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

FURLAN, Marta Regina; SILVA, Alex Sander da; MWEWA, Christian Muleka. Tiempo, infancia y experiencia en Walter Benjamin (1892 – 1940). **Revista literaria y de investigación Espergesia**, 11(2), p. 61-70, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/387032310_Tiempo_infancia_y_experiencia_en_Walter_Benjamin_1892-1940. Acesso em: 18 ago. 2025.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65 -81, jul. 2001.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação** - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

GHIDINI, Natália de Almeida. **Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo Fundo, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9507164. Acesso em: 11 ago.2025.

GOES, Anne Patrícia. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais**: Campos de Experiências novas disposições ou a mesma governamentalidade na educação das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11552541. Acesso em: 11 ago.2025.

GRÉGIO, Rafaelli Norberto. **A BNCC no contexto da Educação Infantil**: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2021/rafaelli-norberto-gregio.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais**: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. São Paulo, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf> Acesso em: 29 jun. 2025.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/kant-critica-da-razao-pura.pdf/> Acesso em: 27 jun. 2024.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2004a.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004b.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina/PR: Editora Planta, 2004.

LINHARES, Orlando Bruno. O despertar do sonho dogmático. **Rev. Trans/Form/Ação**, São Paulo, 28(2): 53-81, 2005.

MAIA, Ari F. O tempo e a gestão na educação: elementos de uma análise a partir da teoria crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 528-546, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9758>.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 35, n.102,

p. 1- 19, 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/339007656_ENTRE_A_LEGITIMACAO_E_A_CRITICA_As_disputas_acerca_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 18 ago. 2025.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

MONET. Serie Catedral de Rouen. **Blog História del arte**: temas, imágenes y comentário, 28 enero de 2017. Disponível em:

<https://temasycomentariosartepaeg.blogspot.com/p/el-autor-monet-presenta-todos-los.html/> Acesso: 06 de out. 2024.

NASCIMENTO, Jéssica Couto e Silva do. **À base de experiências**: a BNCC para a Educação Infantil e a organização curricular em campos de experiências. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13178672. Acesso em: 11 ago.2025.

OLIVEIRA, Dalila; SOUZA, Juliana. A pesquisa e a pós-graduação em educação no Brasil: entre o descaso e o obscurantismo. **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 2, p. 118-143, abr./jun. 2021.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2016.

PASSOS, Luciana Serra. **Bases (supra)nacionais para a (semi)formação**: Competências para quê? 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/8672/Luciana_Serra_Passos_17011078433112_8672.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 abr. 2012.

QUEIROZ, Christina. Crise nos programas de licenciatura. **Revista Pesquisa FAPESP**, 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>Acesso em: 14 abr. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo/SP: Cortez Editora, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo, **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vv. 1, p. 93-114, 2003.

RIPA, Roselaine; SILVA, Alex Sander da. A experiência estética na formação docente: reflexões a partir de Theodor W. Adorno. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 16, e10206, 2021. Disponível em: DOI: 10.7867/1809-0354202116e10206. Acesso em: 14 jan. 2025.

ROCCO, Myrian Justen Prestes. **Reflexão da práxis pedagógica no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” à luz da BNCC na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins – UFT, Porto Nacional, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5401/1/Myrian%20Justen%20Prestes%20Rocco%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

ROUANET. Sérgio P. **Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre/RS: Ed. Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas/SP: Ed. Autores Associados, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: alguns desafios para a Educação Infantil. **Rev. Zero-a-Seis**, v. 4 n. 5, p. 1-11, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/90> Acesso em: 09 set. 2024.

SILVA, Andrea Drumond Bonetti da. **A organização curricular por campos de experiências: como a formação de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus enfoca essa questão?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10992939. Acesso em 11 ago. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOUZA, Greyce Kelly de.; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; SILVA, Alex Sander da. Notas sobre educação e emancipação a partir da perspectiva da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno: **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5352>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOUZA, Gustavo José. **As contribuições do desenho animado para a educação: onomatopeia e mimese no processo de significação da criança**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.udesc.br/arquivos/faed/id

_cpmenu/7004/Gustavo_Jos_Assun_o_de_Souza_16841753764449_7004.pdf.
Acesso em: 29 jun. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, R. B.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.33-66. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da educação**. Curitiba/PR: Ed. InterSaberes, 2012.

VAZ, Alexandre Fernandes; BASSANI, Jaison José. Técnica, corpo e coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 99-118, jan./abr. 2008.

VENTURA, Lidnei. **O vôo da fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância. Florianópolis/ SC: Ed. UDESC, 2019.


ZAMBONATO, Catia Francziak. **Campos de experiências na Base Nacional Comum Curricular**: reflexões, desafios e possibilidades para a educação infantil a partir do diálogo com a abordagem Reggio Emilia/Itália. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Erechim, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3940/1/Catia%20Francziak%20Zambonato.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.




ATESTADO DE VERSÃO FINAL

Eu, Francine Abreu Tedeschi, vinculado ao curso de Mestrado em Educação, declaro que esta é a versão final de minha dissertação intitulada: **“Educação para a experiência: análise crítica das orientações para a Educação Infantil nos pressupostos da BNCC”** sob orientação do(a) professor(a) Lidnei Ventura.

Florianópolis, 28 de agosto de 2025.

Documento assinado digitalmente
 FRANCINE ABREU TEDESCHI
Data: 28/08/2025 22:59:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Francine Abreu Tedeschi

Documento assinado digitalmente
 LIDNEI VENTURA
Data: 29/08/2025 15:09:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Lidnei Ventura