

## **BNCC, CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO EM MOSSORÓ-RN**

### ***BNCC, CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL E INCLUSIÓN EN MOSSORÓ-RN***

### ***BNCC, CURRICULUM OF CHILDHOOD EDUCATION AND INCLUSION IN MOSSORÓ-RN***

Francisca Maria Gomes Cabral SOARES<sup>1</sup>

Ana Paula DANTAS<sup>2</sup>

Luíza Maria de Holanda DANTAS<sup>3</sup>

**RESUMO:** Em tempos de BNCC, convém promover discussão das orientações que permeiam o currículo da Educação Infantil, destacando as ações de inclusão. Neste artigo, o objetivo é compreender como o currículo da Educação Infantil, considerando as obrigatoriedades da BNCC, contempla ações de inclusão, em Mossoró-RN. Nessa busca, realizamos um estudo exploratório, em fontes bibliográficas e documentais, destacando a inclusão no currículo da Educação Infantil em Mossoró-RN. Foram pontuadas informações em documentos que tratam do currículo no contexto nacional e local, e em dissertações que integram o projeto de fluxo contínuo “As Infâncias Potiguaras e suas diferenças: ensino, formação e práticas curriculares”, além de artigos de periódicos e capítulos de livros da área em foco. Nesse percurso, buscou-se compreender a audácia e imposição nos documentos, mas especificamente na BNCC que não orienta, de modo preciso, a inclusão na infância. Sendo assim, dada a importância desse foco, pautamos as inferências dos educadores e negociação coletiva em contextos locais, visando amenizar prejuízos em tempos e espaços curriculares, por meio da resistência, debates formativos e negociações, professores reelaboram ideias e fortalecem o currículo da infância. Assim, positivamente impactam a elaboração curricular e políticas educacionais no contexto local.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância. BNCC. Ensino. Currículo. Inclusão.

**RESUMEN:** *En tiempos de la BNCC, conviene promover la discusión de las orientaciones que permean el currículo de Educación Infantil, con énfasis en las acciones de inclusión. En este artículo, el objetivo es comprender cómo el currículo de Educación Infantil, considerando las exigencias de la BNCC, contempla acciones de inclusión en Mossoró-RN. En esa búsqueda, realizamos un estudio exploratorio, en fuentes bibliográficas y documentales, destacándose la inclusión en el currículo de Educación Infantil en Mossoró-*

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró – RN – Brasil. Professora do Departamento de Educação. Doutorado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1610-0191>. E-mail: [fcacabral4@gmail.com](mailto:fcacabral4@gmail.com)

<sup>2</sup> Secretaria do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC), Mossoró – RN – Brasil. Professora da Educação Básica. Mestra em Educação/Egressa do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9920-8447>. E-mail: [anapaulabraga@alu.uern.br](mailto:anapaulabraga@alu.uern.br)

<sup>3</sup> Secretaria do Município da Serra do Mel, Serra do Mel – RN – Brasil. Professora da Educação Básica. Mestra em Educação/Egressa do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0472-3340>. E-mail: [luizaholanda@hotmail.com](mailto:luizaholanda@hotmail.com)

*RN. La información fue puntuada en documentos que tratan sobre el currículo en el contexto nacional y local, y en disertaciones que forman parte del proyecto de flujo continuo “As Infâncias Potiguar y sus diferencias: enseñanza, formación y prácticas curriculares”, además de artículos de periódicos y capítulos de libros. del área en foco. De esta forma, buscamos comprender la osadía y la imposición en los documentos, pero específicamente en la BNCC, que no orienta precisamente la inclusión en la infancia. Por lo tanto, dada la importancia de este enfoque, orientamos las inferencias y negociaciones colectivas de los educadores en contextos locales, con el objetivo de mitigar pérdidas en los tiempos y espacios curriculares, a través de resistencias, debates y negociaciones formativas, los docentes reelaboran ideas y fortalecen el currículo de los niños. Por lo tanto, impactan positivamente en el diseño curricular y las políticas educativas en el contexto local.*

**PALABRAS CLAVE:** *Infancia. BNCC. Enseñando. Reanudar. Inclusión.*

**ABSTRACT:** *In times of BNCC, it is convenient to promote discussion of the guidelines that permeate the Early Childhood Education curriculum, highlighting inclusion actions. In this article, the objective is to understand how the Early Childhood Education curriculum, considering the requirements of the BNCC, contemplates inclusion actions, in Mossoró-RN. In this search, we carried out an exploratory study, in bibliographic and documentary sources, highlighting the inclusion in the curriculum of Early Childhood Education in Mossoró-RN. Information was punctuated in documents that deal with the curriculum in the national and local context, and in dissertations that are part of the continuous flow project “The Potiguar Childhoods and their differences: teaching, training and curricular practices”, in addition to journal articles and book chapters. of the area in focus. In this way, we sought to understand the audacity and imposition in the documents, but specifically in the BNCC, which does not precisely guide inclusion in childhood. Therefore, given the importance of this focus, we guide the inferences of educators and collective bargaining in local contexts, aiming to mitigate losses in curricular times and spaces, through resistance, formative debates and negotiations, teachers re-elaborate ideas and strengthen the childhood curriculum. Thus, they positively impact curriculum design and educational policies in the local context.*

**KEYWORDS:** *Childhood. BNCC. Teaching. Resume. Inclusion.*

## Introdução

“O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas. Olhando para a direita e para a esquerda, e de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto, e eu sei dar por isso muito bem... Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras... Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do Mundo...”  
(ALBERTO CAEIRO, 1993)

Atualmente, os professores do Brasil olham para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o referido tema junto com a palavra “currículo” integra o debate nacional acerca de

como os currículos poderão estar obrigatoriamente vinculados às normativas instituídas pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, mobilizações das associações de educadores de todo o Brasil, professores em suas instituições e pesquisadores da educação, empenharam-se para em estudos problematizarem o impacto dessa política pública, imposta, obrigatória, e que normativa, diferentemente dos PCNs, não é opção, mas obrigação. Assim compreendido, contemplá-la nas políticas curriculares locais se faz necessário.

Neste artigo, o objetivo é compreender como o currículo da Educação Infantil, considerando as obrigatoriedades da BNCC, contempla ações de inclusão, em Mossoró-RN. A questão de partida é: “Como o currículo da Educação Infantil, considerando as obrigatoriedades da BNCC, contempla ações de inclusão, em Mossoró-RN? A referida questão foi elaborada considerando o incômodo provocado pelo advento da BNCC, que nos trouxe a necessidade do aprofundamento e do repensar sobre nossos currículos em contextos locais, como produção curricular autêntica da cultura escolar, aspecto que a prescrição documental não dá conta.

Nesse direcionamento, por desenvolvermos no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) o projeto de pesquisa: “As Infâncias Potiguaras e suas diferenças: ensino, formação e práticas curriculares”, nos interessamos por investigarmos em dois municípios do Rio Grande do Norte, Mossoró e Serra do Mel, aspectos curriculares previstos na BNCC para a Educação Infantil e como vem sendo contemplada a inclusão na infância. Nesse foco, foram elaboradas duas dissertações, “A Descasca da castanha como tema inerente ao Currículo da Infância: narrativas e vivências nas vozes das crianças” e “A Inclusão de Crianças com Autismo em uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN”, as referidas dissertações foram defendidas no ano de 2021, e subsidiam o conteúdo deste artigo.

A questão de recorte, neste texto, recai sobre conceitos e definições que norteiam a BNCC e sua imposição no currículo, também foca no que caracteriza infância, ensino e inclusão na Educação Infantil. O estudo é de natureza qualitativa, por buscar compreensão de questões com significações humanas, interpretativas e não mensuráveis, quanto ao objetivo uma investigação exploratória que fica ancorada nas primeiras aproximações de um determinado tema e permite que sejam documentados impressões dispostas por outros autores, ou em outras referências como por exemplo em vídeos, imagens, lives, e assim se criem pressupostos, interpretações acerca do tema. Teve como instrumento metodológico a busca de informações em material bibliográfico e em documentos oficiais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2002; TRIVIÑOS, 1987).

No aporte teórico consta, dentre outros autores, Tardif (2012) que corrobora sobre práticas pedagógicas com olhos à plena inclusão escolar; Sofia Freire (2008) tratando do que caracteriza de fato a inclusão; Antunes (2004) tratando do desenvolvimento infantil. As questões legais e normativas acerca de currículo, infância e inclusão foram tratadas à luz de documentos oficiais (BRASIL, 2018; BRASIL, 2015; MOSSORÓ, 2010; RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

A estrutura deste artigo compreende, em suas partes textuais, uma introdução, na qual justificamos as razões do estudo, objetivo, problematização da temática e procedimento metodológico. Em seguida, duas seções que apresentam a discussão da temática, expondo uma síntese do que foi investigado nas duas dissertações acima citadas sobre BNCC, Educação Infantil, Infância, Ensino e Inclusão. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o estudo.

Nesse percurso, foi observado que há audácia e imposição nos documentos, mas a BNCC se exime em orientar a inclusão na infância em seu texto normativo. Esse aspecto trouxe à tona a importância da temática discutida neste artigo.

### **Um olhar sobre educação infantil e inclusão nos documentos que os conceituam no contexto nacional e em Mossoró - RN**

“Olhares, quantas coisas cabem em um olhar! É tão expressivo, é como falar.”  
(CLARICE PACHECO)

Ao olharmos para a educação infantil é possível afirmarmos que corresponde ao início da vida escolar, e como tal, o alicerce do nosso ensino. Ponderar a educação infantil hoje, é refletir sobre socialização, interação e potencialidades a serem exploradas, desvencilhando do assistencialismo. Como alicerce, ela é a base, fundamento, para tanto deve ser vista e entendida como tal. Para Antunes (2004, p. 09-10):

Se a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da existência humana, prova-se que a Educação Infantil efetivamente é tudo, mas é essencial que possamos refletir sobre como fazê-la bem e descobrir que esse fazer vai muito além de um “desejo” sincero e um “amor” pela criança.

O autor Antunes (2004) não faz alusão a retirar o amor pela criança, porém, só o amor não possibilitará novas descobertas, não estimulará o desenvolvimento infantil e não permitirá o aprender “tudo”, pois, para o mesmo a educação infantil é tudo, o resto é quase

nada.

Com este propósito, fizemos buscas no Censo Escolar de modo a compreender um pouco sobre a matrícula nesse segmento no nosso país. Em 2019 o total de alunos matriculados na educação infantil foi 8.972.778, cabe ressaltar que são alunos das instituições federais, estaduais, municipais e redes privadas. Afunilando a nosso município, e somente as instituições municipais, o total de alunos matriculados foi 7.119 alunos, essa demanda é crescente, há grande procura nesse segmento da Educação Básica.

Ao olharmos para os documentos que norteiam a Educação Infantil, deparamo-nos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando viabilizar o direito de todas as crianças a aprendizagem, dessa forma, o documento expõe seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. No entanto, para que aconteçam tais desenvolvimentos é de extrema importância uma atuação docente na qual o professor seja o protagonista.

A BNCC enfatiza que, “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2018). Para tanto, a BNCC apresenta a educação infantil dividida em grupos por faixa etária, sendo creche (Bebês de zero a 1 ano e 6 meses/ Crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). E a pré-escola (crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Em virtude da aprendizagem efetiva do aluno, a BNCC ainda apresenta os campos de experiências, configurando-se como objetivos de aprendizagens. Desse modo, **O eu, o outro e o nós**, reverbera sobre a importância da interação com o outro. **Corpo, gestos e movimentos, por meio** deste a criança desde cedo começa a explorar objetos e espaços, **Traços, sons, cores e formas**, é por meio desse campo que a criança se apropria das artes visuais, música, dança, teatro, entre outros. **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, evidencia a importância do falar e ouvir, destacando a escuta de histórias, participação em conversas, as narrativas elaboradas individualmente ou em grupo, possibilitando à criança as múltiplas linguagens.

Sob o mesmo ponto de vista, a compreensão que a BNCC nos dá é que o currículo da educação infantil deve estar pautado nas interações, brincadeiras e ludicidade, como (elementos) essenciais a vida da criança nesse momento. Vale destacar que:

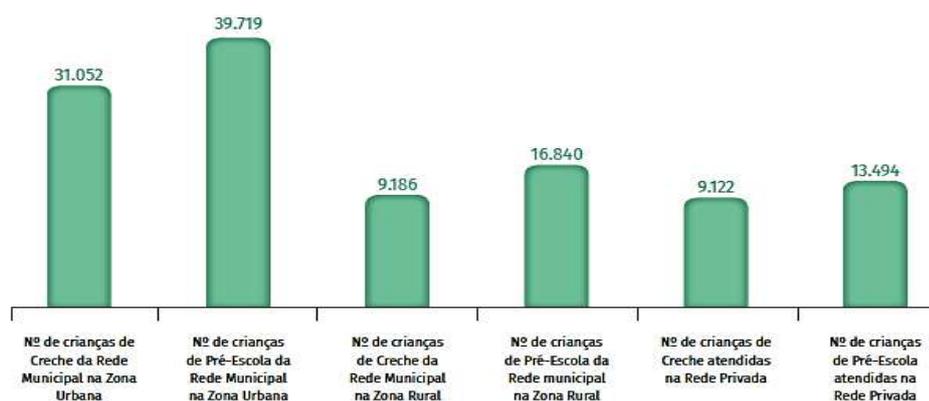
A presença de uma BNCC por si só não pode responder pelo aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Contudo, tal construção amplia as possibilidades de consolidar os direitos e objetivos de aprendizagem apresentados. Depende do entendimento pelas equipes escolares das perspectivas abertas pelo

instrumento legal o avanço nessa direção (ALBUQUERQUE; FELIPE; VELLINHO, 2019, p. 297).

Em sintonia com os autores anteriormente citados, afirmamos que estamos de acordo com o referido posicionamento, uma vez que compreendemos que um documento não pode prescrever a dinâmica do ensino. A prática é tão dinâmica que alguns acontecimentos na aula, poderão nunca terem sido previstos em nenhuma obra da literatura e em nenhum documento norteador das ações docentes.

No caminhar da construção, percorremos também o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para Educação Infantil, o mesmo traz um panorama da educação infantil no estado, tanto numa perspectiva quantitativa como qualitativa. O gráfico a seguir representa a demanda atendida nas Redes de Ensino do Estado do RN:

**Gráfico 1** – A demanda da matrícula nas Redes de Ensino do Estado do RN



Fonte: Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte para educação infantil

Vale destacar também, a sociologia da infância trazendo uma nova perspectiva para infância. Dado o exposto, a criança passa a ser vista como um sujeito histórico, social e cultural, um cidadão de direitos, inclusive a educação. Cabe aqui um paralelo a inclusão, “Aprender a reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças são basilares e, neste cenário, a escola tem um papel essencial. E a Educação Infantil se constitui em ambiente privilegiado para a construção dessas aprendizagens” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 50).

É preciso pontuar também a relevância sobre a diversidade e inclusão na educação infantil que o documento aborda, mas uma vez vem a sociologia imbuída no respeito a si e ao outro, dessa forma, destacando a importância de uma visão atenciosa para com a inclusão dos alunos nos mais diversos aspectos.

Muito se tem discutido a respeito da educação infantil como a primeira etapa da

educação básica, porém, é pertinente ressaltar a importância de se compreender a criança como ser inteiro. O documento que fazemos menção, traz concepções teóricas e legais que reverberam a criança como ser integrado, evidenciando o papel das propostas pedagógicas como garantia a sua acessibilidade e inclusão. Desse modo, é possível destacarmos a importância de:

Práticas pedagógicas que possibilitem às crianças, a ampliação das potencialidades de seu desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e culturalmente pela sociedade. Convida-se ainda a compreender que as diferenças são enriquecedoras e só por meio delas a sociedade conseguirá a igualdade para todos (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 54).

Logo, afirmamos que o documento traz grandes reflexões para os professores do RN, quando ensina a ponderar sobre ações e planejamentos e a busca pela participação de todas as crianças. Assim, orienta para o desenvolvimento do trabalho com o conhecimento sociocultural e da própria realidade. Esse aspecto, na educação Infantil, é relevante por ser essa a primeira etapa da educação básica, na qual deve ser iniciada, também, a construção do ser crítico.

Nessa perspectiva, realçamos a importância do documento curricular do Rio Grande do Norte, expor em seu capítulo quatro, orientações para o trabalho com Diversidade e Inclusão. O documento mencionado propõe uma educação infantil inclusiva “[...] que compreende as crianças do campo e do público-alvo da educação especial, contextualizando as relações étnico-raciais, religiosas, de gênero e socioeconômicas” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 50).

Dessa forma, contextualiza as orientações curriculares para a rede pública de ensino no RN e procura dar conta da lacuna existente na BNCC que somente trata da Educação Especial duas vezes, uma quando dispõe que sejam previstas nos currículos: “[...] atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial”. (BRASIL, 2018, p. 329). E num segundo trecho ao acrescenta que:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2018, p. 19).

Ao retomarmos o documento curricular do RN encontramos o seguinte

esclarecimento “[...] a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano”(RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 50) a ainda demarca o que define Educação Especial e Educação Inclusiva, a primeira direcionada para o aluno público alvo da educação especial e a segunda compreende o respeito e o tratamento equitativo a todas as crianças, assim a educação especial inclusiva representa um avanço nas propostas curriculares porque corresponde ao direito à acessibilidade de todos, promovendo o direito de aprendizagem de todas as crianças. Atualmente, o termo Educação Inclusiva nas políticas públicas, compreende a soma de todas as ações instituídas na Educação Especial, visando atender a acessibilidade curricular para todos. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018), a seguir expomos o nosso olhar para os documentos de Mossoró-RN.

Em virtude do que foi mencionado é necessário um caminhar pela Resolução Nº 01/2017 – CME, de 16 de março de 2017, do Conselho Municipal de Educação de Mossoró, que apresenta a proposta curricular municipal para a educação infantil, baseando-se na Lei de Diretrizes e Base (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI).

No transcorrer do texto, a resolução deixa em evidência que por muito tempo a educação infantil do nosso município tinha caráter assistencialista, mais precisamente, até o final do século XX. O desejo por uma base curricular veio em 2010, com discussões e estudos a respeito de currículo. Porém, foi em 2013 que foi retomada as atualizações da proposta pedagógica municipal para a educação infantil. Tal proposta baseia-se em proposições destacadas a seguir.

Na primeira proposição destacamos o que o documento define como Educação Infantil:

Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica é oferecida em creches e pré-escolas às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009)

Em seguida, acrescenta o lugar da criança e o que confere percebê-la no processo de elaboração curricular:

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 (art.4º) (MOSSORÓ, 2017, p. 7).

E sem fugir do caráter prescritivo que caracterizam os documentos dispõe:

Currículo é 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 da criança de 0 a 5 anos de idade (art. 3º) (MOSSORÓ, 2017, p. 7).

Em face a esses aspectos, o texto em menção clarifica a importância e o dever dessas proposições estarem presentes ativamente nas práticas pedagógicas das instituições municipais de educação, garantindo à criança o acesso ao conhecimento e aprendizagens por apropriação, renovação e articulação do saber.

Vale destacar também que o município sancionou uma lei, a Lei Municipal 2.711/2010 que aborda o combate ao Bullying nas UEI, enfatizando o respeito à identidade e à singularidade de cada sujeito, através de brincadeiras, diálogos para que se estabeleça relações respeitadas. Em detrimento desse fato, é pertinente adentrar na inclusão, e para a proposta do município deve ser ofertado:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme orienta a Lei 12.796, é oferecido em escolas polo do município, inclusive há na rede municipal, além das escolas, duas unidades de Educação Infantil que tem salas próprias de AEE que oferecem o atendimento à demanda da comunidade onde está inserida a UEI. As outras UEI que não possuem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), são atendidas em salas de atendimento das escolas dos bairros que estão inseridas (MOSSORÓ, 2017, p. 8).

Em síntese, por todos os caminhos trilhados e fundamentos construídos, é notório o destaque a qualidade da educação, e para tal, o respeito, à diversidade e a inclusão. Da esfera federal à esfera municipal se postula propostas, parâmetros para que se possibilite ao aluno a construção do seu eu, como sujeito ativo e de direitos. De fato, Inclusão, compreende uma dimensão educacional entrelaçada com o social, o político, o direito e a participação de todos como cidadãos em todas as esferas, promovendo a acolhida, a aceitação e o respeito ao diferente (FREIRE, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13. 146/15 aborda que,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015). Assim, fica claro que tanto do ponto de vista social como legal a Inclusão não pode ser negligenciada em nenhum aspecto do currículo escolar.

## **O Ensino, a infância e o currículo da infância**

“A função de ensinar é socioprática, porém o saber que envolve é teorizador, compósito e interpretativo”  
(ROLDÃO, 2007).

A experiência profissional é iluminada pelo conhecimento teórico, que acontece conforme as oportunidades e vivências com a reflexão do próprio fazer. Assim, a percepção para entendimento do ensino é compreendido por nós como um ato transformador da vida dos professores e de seus alunos.

Nesse propósito, a percepção de algum desinteresse e a indiferença que algumas crianças apresentam em relação a rotina e as tarefas que necessitam serem desenvolvidas por elas, é um dos assuntos mais abordado no âmbito educacional por muitos educadores, e certamente é um grande desafio para o alinhamento curricular, entendido como a promoção das aprendizagens dos conteúdos acadêmicos. Nesse modo de pensar, cotidianamente os professores relatam as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Sobre esse aspecto importa compreendermos que;

A dificuldade de aprendizagem é uma queixa pertinente nas escolas, em que alunos, por fatores desconhecidos pelas instituições de ensino, não conseguem aprender, ou ainda, não se alfabetizam dentro do tempo estabelecido e esperado pelo sistema de ensino (ELIAS; JACOBY, 2015, n.p.).

Lidar com a dificuldade de aprendizagem, com o desinteresse das crianças pelas atividades e conseqüentemente com o fracasso escolar é provavelmente o maior dos desafios enfrentados pelos professores em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil. Essa é uma situação recorrente no diálogo destes profissionais, que precisam encontrar alternativas que despertem nos estudantes o desejo de aprender.

Considerando-se a relevância das experiências dos professores, nas quais situam-se suas subjetividades e o seu trabalho docente, devemos considerá-las como elementos de (auto)

reflexão, uma vez que, por meio de suas experiências e de suas práticas, transformam e mobilizam diferentes saberes, bem como conhecimentos próprios à profissão. Neste sentido Tardif (2012, p. 268), expressa:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos-reflexivos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia.

A sala de aula pode ser um ativo campo de pesquisa, onde através da prática do professor e da observação diária, o docente pode identificar situações que se forem aprofundadas, conduzirão a uma mudança tanto no fazer pedagógico, quanto na vida dos sujeitos inseridos no contexto.

Comungamos com Josso (2010) quando fala que as potencialidades do diálogo entre o individual e sociocultural introduzem necessariamente uma reflexão sobre a articulação entre essas duas realidades e a tomada de consciência de coabitações de significados múltiplos no mesmo vivido, no caso a experiência docentes.

Postas essas considerações sobre o ensino, o papel do professor e o cotidiano da profissão docente, junto aos alunos, consideramos importante destacarmos que a significação social da infância é fundamental para compreensão da realidade presente e para se perspectivar o futuro das crianças em desenvolvimento.

Em todas as classes sociais é comum a dependência da criança à pessoa do adulto, a qual deve protegê-la, alimentá-la, cuidá-la e oferecer junto às políticas públicas, as condições plenas para seu desenvolvimento visto que nessa fase, são seres que precisam de atenção e são economicamente não produtivos.

Com isso, a política voltada para a infância, à escola e para os professores, precisam considerar que o desenvolvimento das crianças depende das suas condições de vida e meio cultural, pois vivenciam numa sociedade pautada pelas desigualdades sociais, onde é comum a negação de direito. A partir da família e chegando à escola muitas crianças e adolescentes vivenciam em ambientes e relações interpessoais que não estimulam à leitura, à criatividade, o raciocínio lógico, a ética.

Para Charlot (2005) as causas do fracasso escolar são multifatoriais, dentre elas enquadram-se as condições socioeconômicas como moradia, alimentação adequada, assistência à saúde, à educação de qualidade, esporte, lazer. Essas condições são direitos da criança e do adolescente que, uma vez ignoradas, levá-los-ão a buscar por melhores condições

de subsistência, ingressando no mundo do trabalho preconizado, precocemente. Vale ressaltar que:

A escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. Nessa contradição existente no seu interior, está a possibilidade da mudança, haja vista as lutas que aí são travadas. Portanto, pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõem (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

Diante desse contexto, urge a necessidade de trabalhar a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, a fim de que possam atuar em função daquilo que se deseja conquistar para o bem da coletividade, pois “[...] através da educação, podemos de saída compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras” (FREIRE; SHOR, 1992, p. 44). Um dos caminhos é possibilitar a participação da comunidade escolar nos conselhos deliberativos, pois mostram os aspectos normativos e legislativos que apontam para um funcionamento mais adequado da organização, incentivando o exercício da cidadania.

Entretanto, apesar do cenário de adversidades, os professores perguntam-se: O que fazer para tornar o ambiente mais motivador para a aprendizagem? Conforme Santos (2008, p. 73, grifo do autor), existem sete atitudes que devem ser aplicadas para melhorar o ambiente da sala de aula:

**1. Dar sentido ao conteúdo:** toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional. **2. Especificar:** após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado. **3. Compreender:** é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos. **4. Definir:** significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro. **5. Argumentar:** após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal. **6. Discutir:** nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação. **7. Levar para a vida:** o sétimo e último passo da (re) construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

Paralelo a isso, destacamos as ideias da autora Veiga (1992), quando aborda a relevância também da prática pedagógica do professor como um fator preponderante as finalidades educativas. Na verdade, passa a ser vista como dimensão da prática social, que pressupõe a relação teoria-prática, que é essencialmente o dever do educar, a busca de

condições necessárias à sua realização, indicando que a teoria e a prática não existem isoladamente, uma não existe sem a outra, mas encontram-se indissolúvel.

O conceito de infância nos remete aos autores Ariés (1981) e Kramer (2003) a fim de compreendermos a infância como temática histórica, focando na sua função social e inovadora, tendo em vista que a abordagem referente ao universo infantil foi pouco explorada durante o transcorrer dos séculos. A criança, agente social, sujeito de direitos, é um objeto de estudo que se consolidou recentemente com as diversas transformações relacionadas à vida do homem em sociedade.

Freire (2003) discorre sobre a compreensão que a “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 2003, p. 54). Portanto, o educador defende que os sujeitos sejam inseridos na sociedade com direito a construir suas vivências de forma livre e participativa no caminho que leva a uma educação libertadora onde todos têm o direito de participar da vida.

O conceito de currículo, assunto discutido por Sacristán (2003) e Moreira e Silva (2002), inferem que trata-se das relações de poder que o currículo apresenta, e como ele produz identidades individuais, sociais e particulares. É importante ressaltar que o currículo deve ser construído numa perspectiva que favoreça a inclusão dos grupos e classes sociais menos favorecidas. Com a preocupação em formar sujeitos críticos e reflexivos.

Com a aprovação da BNCC em todo país, devido às mudanças provocadas, o debate foi intensificado para compreensão do que institui o currículo. Já que diferente dos PCNs a BNCC não é um parâmetro é uma obrigatoriedade, isso gera tensão porque currículo obrigatório é estranho à vivência docente.

Assim, tempos e espaços curriculares precisam ser negociados, o processo de interação de aprendizagens esquento o debate, e a necessidade de ver a interação do aprender entre professor/aluno ganha destaque, não sendo centro nem o aluno e nem o professor, mas suas interações contextuais. Esse protagonismo, enseja atender às exigências prescritas em documentos. Logo, se faz necessário o desdobramento de ações contextuais que promovem a produção curricular na escola.

O entendimento de que quem mobiliza recursos são os professores, agentes mediadores, nos faz pensar que tornando notório o cultural, o social, evidenciando as diferenças contextuais haverá maior repertório de compreensão sobre como se instituem as práticas curriculares.

Assim, em termos de processo de desenvolvimento curricular é possível dizer que para além da seleção de conteúdos e produção de materiais didáticos, há implicações dialógicas, investigativas, transformadoras, sendo o conteúdo inserido no processo (DOLL, 1997).

Nesse direcionamento, professores da infância poderão pensar em estratégias didáticas planejadas e entendidas a partir do conhecimento das características e necessidades das crianças e os recursos selecionados com vistas a potencializar o desenvolvimento das habilidades de aprendizagens, sem desvincular o cultural, o diverso.

Então, como promover práticas pedagógicas mais inclusivas considerando os saberes dos professores e as características, diferenças de cada infância? Discutir a inclusão/exclusão escolar e social, tem como motivação promover a acolhida ao diferente.

Ao considerar o campo de saberes, o lugar de onde vem as crianças e de onde falam os professores é possível foco na mediação e isso implica necessariamente em investimento no processo de formação inicial e continuada dos educadores da infância. Dahlberg, Moss e Pence (2003), reportam-se a escola como veículo de cultura e defendem que a ação de ensinar e as formas de organização estrutural como inseparáveis, mas cada uma consiste numa condição necessária, porém não suficiente.

Assim, percebemos que a escola é lugar de ensino e também uma instituição social, que com recursos adequados poderá promover o aprendizado das crianças que lhes são confiadas. Portanto, entendemos serem os recursos constituídos tanto do humano, como do material. Logo, precisamos ficar atentos para os modos como são instituídas as práticas docentes, considerando também as condições materiais dadas.

A significação tão presente na cultura é construída no processo de desenvolvimento, os estudos de Vianna (2003, p. 90) enfatizam; Cabe lembrar que há sempre uma atividade interpretativa associada ao ver, ao ouvir e aos demais sentidos. É importante estabelecer que os significados que se encontram na mente humana são construídos nas relações sociais, e não naquilo que está sendo objeto da observação. Desse modo diversas pessoas, a partir de suas experiências individuais, podem “ver” o mesmo objeto de formas diferentes. O objeto não muda, é sempre o mesmo, o que se altera é a organização mental de quem observa. Discutir a significação na perspectiva de quem observa o fenômeno implica definir critérios associados a atuação do professor que ministra o ensino e lida diretamente com o repertório das crianças, o que constitui produção curricular para além das prescrições dos documentos oficiais.

## Considerações finais

“O objetivo da educação inclusiva não é tornar todas as crianças iguais, e sim respeitar e valorizar as diferenças”.  
(ANDREA RAMAL)

A sistematização deste artigo com o objetivo de compreender como o currículo da Educação Infantil, considerando as obrigatoriedades da BNCC, contempla ações de inclusão, em Mossoró-RN, nos direcionou para um olhar pertinente. O foco da questão elaborada, considerando a problematização da BNCC, contribuiu com o aprofundamento e o repensar das decisões curriculares em contextos locais.

Ao explorarmos os documentos, fazendo o afunilamento BNCC (BRASIL, 2018), Rio Grande do Norte (2017) e Mossoró (2010), foi evidente que a produção curricular é caracterizada como autêntica, vincula-se com a cultura escolar, e mesmo que em alguma medida precise da burocracia dos órgãos governamentais, jamais a prescrição documental dará conta das necessidades contextuais.

No entanto, discutir BNCC e currículos inclusivos na infância, a fim de percebermos como são tratados os aspectos que promovem inclusão na educação infantil, foi favorável à compreensão e a ênfase de que a construção de currículos escolares é diferenciada. Aspectos burocráticos sempre aparecem como elemento provocadores da tensão cotidiana, quando permeiam a organização do trabalho pedagógico. Pois, a cultura escolar contextual, assumida como legitimadora de um compromisso profissional coletivo e a organização pedagógica tem como um de seus subsídios os conhecimentos advindos da formação progressiva, em parceria com os saberes práticos e por isso é um conhecimento problematizador da burocracia imposta.

Assim, na consideração dos aspectos já esboçados, compreendemos serem as construções humanas constituintes e definidoras de currículos produtivos e desencadeador das atividades de inclusão escolar. Foi notado que há inferências dos educadores e negociação coletiva em contextos locais, visando amenizar prejuízos em tempos e espaços curriculares.

Ainda, foi percebido que há resistência e os debates formativos e negociáveis entre professores avançaram. Logo, emerge nas instituições educacionais a reelaboração de ideias e fortalecimento do currículo da infância. Assim, positivamente, os professores impactam a elaboração curricular e as políticas educacionais no contexto local. As interrogações que afloraram durante o percurso nos possibilitam uma reflexão acerca da concepção da inclusão respaldada no respeito à infância e na criança como sujeito e cidadão de direitos.

**AGRADECIMENTOS:** A CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN por colaborar com recursos financeiros para a tradução deste artigo em dois idiomas, contribuindo para a publicação.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; VELLINHO, L. C. (org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.
- ANTUNES, C. **Educação infantil**: Prioridade imprescindível. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BRASIL, **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: Perspectiva pós-modernas. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- DOOL, W. **Currículo**: Uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- ELIAS, C. G.; JACOBY, N. **Dificuldade de Aprendizagem**: Percepções dos Professores do Ensino Fundamental I da Escola Municipal de Educação Básica Figueira. 2015. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/dificuldade-de-aprendizagem-percepcoes-dos-professores-do-ensino-fundamental-i-da-escola-municipal-de-educacao-basica-figueira>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424785.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MOSSORÓ. **Lei n. 2717, de 27 de dezembro de 2010**. Institui a política de responsabilidade educacional no município de Mossoró e dá outras providências. Mossoró, RN: Prefeitura Municipal, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/m/mossoro/lei->

ordinaria/2010/271/2717/lei-ordinaria-n-2717-2010-institui-a-politica-de-responsabilidade-educacional-no-municipio-de-mossoro-e-da-outras-providencias. Acesso em: 21 out. 2020.

MOSSORÓ. **Resolução n. 01/2017 – CME, de 16 de março de 2017**. Aprova a Proposta Curricular da Educação Infantil para Rede Municipal de Ensino do Município de Mossoró. Mossoró, RN: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, 2017. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom404.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: Educação infantil. Natal: Offset Editora, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Lkpv1uP67GPWtIGJkFiqPCFdce5phHQz/view>. Acesso em: 24 mar. 2021.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem Significativa**: Modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VIANNA, E. M. **Pesquisa em educação**: A observação. Brasília, DF: Plano, 2003.

### Como referenciar este artigo

SOARES, F. M. G. C.; DANTAS A. P.; DANTAS, L. M H. BNCC, Currículo da Educação Infantil e Inclusão em Mossoró-RN. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022110, 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17124>

**Submetido em:** 24/03/2022

**Revisões requeridas em:** 15/05/2022

**Aprovado em:** 20/07/2022

**Publicado em:** 01/09/2022

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.

