



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Tempo e experiência: articulações (im)possíveis para/na Educação Infantil

Time and Experience: (im)Possible Articulations for/in Early Childhood Education

Tiempo y Experiencia: Articulaciones (im)posibles para/en la Educación Infantil

Maria Clara Camões Santiago
Rita de Cássia Prazeres Frangella
Rosalva de Cássia Drummond**RESUMO**

Iniciado pela ideia de um “tempo-quando” proposto por Manoel de Barros, o texto, costurado pela poética do autor, coloca sob suspeita as lógicas subjacentes aos significantes tempo e experiência, inquirindo políticas curriculares como forma de escamotear políticas e práticas homogeneizadoras. Resistir à tirania do tempo e das definições prévias de experiência faz-nos questionar a BNCC como documento curricular que se impõe como caminho salvífico para uma educação de qualidade ao evocar um tempo linear e literal que dialogue com experiências linearmente e literalmente organizadas e predefinidas. Noutra direção, clama por um currículo como produção cultural que se dá em meio às relações e que, como tal, se abre para caminhos (im)possíveis, (im)previsíveis que acontecem no cotidiano da Educação Infantil. Em meio a esse debate, traz à cena uma experiência vivida com crianças de cinco anos em uma escola de Educação Infantil como possibilidade de fazer reverberar reflexões que coloquem sob suspeita um currículo que se constitui à priori. Em seus provisórios encaminhamentos, elucida perspectivas que desloquem o currículo da lógica de fechamento, irrompendo como caminho para contrapor-se à ideia de falta, incompletude, inacabamento, projetando um lugar outro para as crianças e para suas experiências.

Palavras-chave: infância; experiência; tempo; BNCC.

ABSTRACT

With the idea of a “time-when” by Manoel de Barros, the text, stitched together by the author’s poetics, places under suspicion the significant time and experience, mobilized in curricular policies, in this study, the BNCC, which evokes a linear time and literal that dialogues with linearly

and literally organized and pre-defined experiences. During this debate, it brings to the scene an experience lived with five-year-old children in a public early childhood education school, as a possibility of reverberating reflections that place under suspicion a curriculum that is constituted a priori. From post-structural and post-foundational references, a curriculum is defended as cultural production, which takes place in the midst of alteritarian relationships, and which opens up (im)possible, (im)predictable paths, displacing the curriculum from the logic of predictivity and closure, designing a different place for children and their experiences.

Keywords: childhood; experience; time; BNCC

RESUMEN

Con la idea de un “tiempo-cuando” de Manoel de Barros, el texto, tejido por la poética del autor, pone bajo sospecha el tiempo y la experiencia significativos, movilizados en las políticas curriculares, en este estudio, el BNCC, que evoca un tiempo lineal y literal que dialoga con experiencias lineal y literalmente organizadas y predefinidas. En medio de este debate, trae a escena una experiencia vivida con niños de cinco años en una escuela pública de educación infantil, como posibilidad de reverberar reflexiones que ponen bajo sospecha un currículo que se constituye a priori. Desde referentes posestructurales y posfundacionales, se defiende un currículo como producción cultural, que se desarrolla en medio de relaciones alteritarias y que abre caminos (im)posibles, (im)predecibles, desplazando al currículo de la lógica de la predictividad. y cierre, diseñando un lugar diferente para los niños y sus experiencias

Palabras-clave: infancia; experiencia; tiempo; BNCC.

Introdução

*Eu não amava que botassem data na minha existência.
A gente usava mais era encher o tempo.
Nossa data maior era o quando.
O quando mandava em nós.
A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio.
Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore
e podia apreciar melhor os passarinhos.
Ou tem hora que eu sou quando uma pedra.
E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos.
Assim: tem horas eu sou quando um rio
E as garças me beijam e me abençoam.
Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes.
Hoje eu sou quando infante.
Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar.
Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser.
Então agora eu estou quando infante.
Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos
moramos no rancho de palha perto de uma aguada.
O rancho não tinha frente nem fundo.
O mato chegava perto, quase roçava nas palhas.
A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós.
(Manoel de Barros, Tempo)*

Para além de um tempo marcado, datado, enraizado, a poesia de Manoel de Barros, ao falar sobre infância, evidencia um “*tempo quando*” que se abre para as muitas (im)possibilidades, contradições, negociações; e assim, na contramão de uma perspectiva que subordina a experiência à previsibilidade, aplicabilidade e linearidade, encaminhamos uma discussão para/sobre a experiência como acontecimento. Não se trata, contudo, da impossibilidade de descrever o presente, ao mesmo tempo que não podemos limitá-lo a uma referência estável e passível de nomeação. O presente aparece então como acontecimento e como tal será sempre intempestivo, de tal modo que é possível pensar a desconstrução como experiência inquieta e inquietante do próprio presente. A desconstrução de um lugar inferior e silenciado onde em muitas realidades estão colocadas as crianças faz-nos compreender que só é possível assumir nossa autoria na medida em que reconhecemos a do outro. A perspectiva é, nesse sentido, distanciar-se de uma leitura implicada no controle sobre o tempo do sujeito e sobre suas experiências para, assim, estar com a infância, abrir-se a ela.

Com base nisso, voltamo-nos para o campo de produção de políticas educacionais e curriculares para a infância. Assumindo tal tarefa, pretendemos, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), refletir a respeito dos sentidos de experiência descritos no documento, problematizando as articulações em torno do tempo como um marcador temporal que não só institui um modo de organização a partir de classificações etárias como alinha uma certa ideia de previsibilidade, linearidade frente às expectativas de aprendizagens dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Entendemos a temporalização e o espaçamento como estratégia de definição prévia dos tempos e experiências das crianças na Educação Infantil; daí problematizamos a lógica da linearidade, defendendo as experiências libertas das amarras da previsibilidade.

Focalizamos a Educação Infantil e a articulação de discursos que fundam concepções sobre as infâncias, suas experiências e suas relações com o tempo e assim indagamos: como esses discursos ressoam no currículo? Problematicamos, assim, uma concepção que reduz a política de currículo à implementação de documentos produzidos por instâncias superiores, postos

para serem aplicados, colocando-a em contraponto a uma construção curricular que se faz permanentemente na relação com o outro, num processo em que crianças e seus pares, crianças e adultos, afetam-se cotidianamente nesse imbricado jogo de produção curricular.

Ressaltamos que pensar o currículo para além da prescrição é salutar para o entendimento das políticas educacionais fora de uma lógica binária, pois não se trata de uma política que chega à escola ou da validade de uma política que se produza nela em detrimento de outras; compreendemos currículo como produção cultural, cujos sentidos vêm sendo disputados em movimentos ambivalentes na tensão entre discursos pedagógicos e performáticos (Bhabha, 2001).

Para discutir o tempo e as experiências, convidamos Derrida (2011) para essa conversa e, acompanhadas por ele, vislumbramos trazer à cena, sem a pretensão de fixar sentidos, os modos pelos quais temos olhado para as infâncias como devir, dando vida a um **“tempo quando”** que vai tornando possível sermos árvore, passarinho, pedra... num caminho de reconhecimento de uma educação alteritária.

A relação alteritária é assumida como fio condutor que atravessa a questão proposta aqui: a possibilidade de discutir uma educação que conceba a infância como experiência, sem ideal, sem garantias, sem prescrições, sem tempo previsível; uma relação com o outro concebida como relação de alteridade na diferença, como possibilidade de fazer-nos e refazer-nos como sujeitos alterados. Tal proposição nos ajuda a pensar numa direção que abala qualquer perspectiva teleológica em virtude de sua imprevisibilidade, impossibilidade de cálculo e fechamento, de tal modo que nos alinhamos à perspectiva desconstrucionista na medida em que chamamos a atenção para a impossibilidade de controlar o que é incontrolável e nos distanciamos de posicionamentos que intentam controlar e deter os acontecimentos como possibilidade de conhecê-los *a priori*.

Tempo... “Eu não amava que botassem data na minha existência...”

O tempo, como atributo por vezes discutido e muitas vezes pensado a partir de uma ideia de linearidade, em que se articula passado-presente-futuro

mediante uma certa lógica determinista, tem sido marcado por um viés quase obsessivo nas sociedades contemporâneas em que é percebido em uma condição fixa, supostamente visível. O que existe, nesse sentido, carregaria um atributo que se mantém, que tenta garantir que se mantenha ao longo do tempo, cabendo ao presente a projeção do futuro; trabalhar com o entendimento que rompe com essa ideia nos convoca à difícil tarefa de tentar dizer sobre o tempo em outra ordem, em “que o espaçamento desafia o conceito metafísico do tempo baseado na forma de um presente idêntico a si mesmo ao apresentar um presente dividido entre passado (retido espacialmente) e futuro (que o passado é lançado)” (Matthes, 2013).

O tempo, na medida em que não pode ser considerado de forma literal, linear, sequencial, carrega aspectos que favorecem a percepção das fraturas e cisões dos processos de produção científica marcados pela lógica da modernidade. A tentativa de previsibilidade de um futuro perfeito, planejado e projetado como investimento do presente congrega, simultaneamente, fatalidade e esperança. Nesse sentido, é possível pensar que, ao evocar o tempo como ato normativo para definição de um direito nas políticas educacionais, também se evocam aspectos de sua imprevisibilidade. E é no exercício de desconfiar desse futuro como projeto do presente que buscamos fazer a leitura da BNCC.

A sistematização sequencial e fragmentada prevista na organização dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagens por intermédio dos campos de experiência na BNCC catalogados por indicadores das idades carrega rastros dos modos como a escola tem se organizado historicamente, em que a questão do tempo pode ser considerada marcador que tangencia e cria indicadores do que pode ser medido e padronizado que inferem os processos de produção das políticas curriculares atuais. A definição exposta na página da BNCC explica que

a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (Brasil, 2017).

Assim, o itinerário previsto para a jornada escolar dos estudantes brasileiros é caracterizado pelo patamar de aprendizagem a que todos têm direito e, no caso da Educação Infantil, definido por seis “direitos de

aprendizagem e desenvolvimento” cuja função é assegurar as condições para que as crianças aprendam; nesse desenho, devem perpassar os campos de experiência, que “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” (Brasil, 2017, p. 40); estão propostos em três grupos etários sequenciais: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

No esforço de previsibilidade e controle, a proposta pedagógica visa se articular em torno do exercício intencional da prática educativa de organizar e propor experiências definidas *a priori* que conduzam as crianças a alcançar os objetivos. Às professoras e aos professores caberá, então, “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, 2017, p. 39) e, ainda, acompanhar tais aprendizagens observando a trajetória das crianças e reunindo elementos para reorganizar, segundo consta na BNCC, “tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (p. 39)”.

O ordenamento proposto pela sistematização por faixa etária do que se espera como conhecimento experimentado pelas crianças alinha-se ainda ao entendimento de que os conhecimentos se constituem de forma linear e acumulativa, desconsiderando modos outros de conhecer. Nesse sentido, o tempo vai constituir um balizador e condicionante de aonde se espera chegar por meio dos objetivos propostos, definindo assim quais experiências podem ser intencionadas.

Imagem 1 – A etapa da Educação Infantil

3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "O EU, O OUTRO E O NÓS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Fonte: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em abril/2021.

Com Derrida, compreendemos que a tentativa de previsibilidade desse tempo (dever) não o torna acontecimento, mas, ao passo que o acontecimento é ameaça de um futuro imprevisível, ele o constitui, pois carrega em si um será ou um talvez.

Ao se referir à temporalidade do evento, Derrida diz que “acontecimento cuja temporalidade não procede do agora que está presente, nem do presente que é passado, mas de um im-presentável por vir” (Derrida, 2004, p. 106).

Apesar de a ênfase da temporalidade do acontecimento estar no futuro porvir, não seria possível pensar a temporalidade “disso que chega” sem levarmos em consideração o passado (Matthes, 2013, p. 256).

A necessidade de afirmação do alcance do “direito a que todos os alunos têm direito”, acaba por confinar em uma grade outras possibilidades de por vir, o que se daria como uma certa “monstruosidade”, conforme menciona Derrida (1973), mas que se tenta conter.

O futuro só se pode antecipar na forma do perigo absoluto. Ele é o que rompe absolutamente com a normalidade constituída e por isso somente se pode anunciar, apresentar-se, na espécie da monstruosidade. Para este mundo por vir e para o que nele terá feito tremer os valores de signo, de fala e de escritura, para aquilo que conduz aqui o nosso futuro anterior, ainda não existe epígrafe (Derrida, 1973, p. 6).

Nesse sentido, pensar o futuro como por vir, em diálogo com Derrida, se constitui na impermanência do passado e, se o presente se institui sob a égide de uma certa

Experiência: “A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio...”

Experiência: “conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência; prova ou tentativa; modo de aprendizado obtido sistematicamente, sendo aprimorado com o passar do tempo; todo conhecimento adquirido através da utilização dos sentidos” (www.dicio.com.br/experiencia/. Acesso em abr. 2021).

Estes são os significados dicionarizados: experiência como prática de vida: “já passou por muita coisa nesta vida”; como indicador de competência social e técnica: “são anos de experiência nessa profissão”; experiência como processo de experimentação, como validação de método científico e a definição advinda da filosofia que confere à experiência a perspectiva de conhecimento transmitida pelos sentidos.

Resgatar os sentidos dicionarizados nos ajuda a pensar nos modos como comprometemos nossa compreensão sobre a experiência com o ideário de progresso e a saber objetivos, pautados numa visão linear de desenvolvimento e aprendizagem.

Na contramão de uma perspectiva que subordina a experiência à previsibilidade, aplicabilidade e linearidade, encaminhamos uma discussão para/sobre a experiência como acontecimento com base nas perspectivas de experiência de Jacques Derrida, teórico com o qual dialogamos a fim de buscar caminhos outros para significar¹, ainda que provisória e contingencialmente, a ideia de experiência.

¹ Fazemos a opção pelo uso do termo significar, sem a intenção de introduzir uma lógica de estabilização na noção de experiência com a qual dialogamos, outrossim, apostamos na contínua produção e deslocamento de sentidos, reconhecendo o processo de significação não como ponto de chegada, mas como movimento contínuo de deslocamento e despossessão do sentido; como entrada no jogo do sentido, sendo este um jogo que nunca se fecha.

Ao manter em evidência a noção de experiência como pano de fundo mobilizador em direção a uma postura filosófica, alarga-se o conceito de experiência para além da relação da presença. A presença não presente ou, nos termos do autor, a metafísica da presença aponta para a impossibilidade de uma experiência plena, o que aproxima a experiência da noção de rastro. De forma metafórica, poderia dizer sobre as experiências de nascimento e morte, quando nos fazemos presentes, sem necessariamente experimentá-las. É nessa mesma direção que Derrida subverte a lógica de sucessão de agora e presentes que compõem a ideia subjacente à metafísica da presença:

Cada elemento dito “presente” que aparece sob a cena da presença se relaciona com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados (Derrida, 1991, p. 45).

Contrário a uma perspectiva de linearidade e logocentrismo, Derrida aposta no talvez como caminho, deixando o porvir por vir. O talvez remonta ao “tempo quando” de Manoel de Barros, com que iniciamos este texto, porque se relaciona com uma experiência aporética, que se transmuta em possibilidade e impossibilidade simultaneamente. De acordo com Lopes (2018), o talvez se evidencia como forma de conectar o acontecimento à experiência do possível e à do impossível ao mesmo tempo. “O talvez diz sim ao acontecimento, à possibilidade de disrupção, ao deslocamento” (p. 111).

É pela possibilidade de acenar positivamente para a experiência como acontecimento que potencializamos a discussão sobre a educação como experiência de alteridade e questionamos o modo como os campos de experiência, tal como descritos na BNCC para a Educação Infantil, subscrevem conteúdos e práticas predefinidas em tempos também predeterminados, tentando escapar ao que teorizamos no diálogo derridiano como acontecimento incalculável.

A descrição clara do como e do que deve ser ensinado/aprendido aponta para a relevância de investigarmos a BNCC, que, ao prever a listagem de conteúdo para as escolas, apresenta um sentido de política curricular enquanto

documento a ser seguido, intencionando tornar-se referência diante de uma perspectiva instrucional e tecnicista que busca êxito em sua tarefa de suturar a estrutura e fixar sentidos para educação e, conseqüentemente, para o currículo, uma fixação que define aprioristicamente o conhecimento, esvaziando-o do seu caráter de produção cultural, coisificado. Fora isso, a tomada como definição *a priori* com vista à busca do comum incita processos de homogeneização.

Nos distanciamos de uma visão essencialista de cultura com caráter universal e, assim, nos aproximamos dos estudos de Homi Bhabha (2001), trazendo para o campo do currículo a ideia de produção curricular como enunciação cultural. A proposição do autor é pensar o limite da cultura como um problema de enunciação, de tal modo que, ao discutirmos a perspectiva da cultura como enunciação, problematizamos a relação entre currículo e cultura.

Ao percebermos o currículo como produção cultural, compreendemos que ele envolve diálogo, relações, constantes negociações e articulações de posições ambivalentes que se modificam constantemente. Um currículo, sendo espaço-tempo de fronteira, é espaço onde culturas convivem e negociam suas existências contingencialmente, produzindo sentidos que não podem ser dados *a priori*.

Resistir à tirania do tempo e das definições prévias de experiência levam-nos a questionar a BNCC como documento curricular que se impõe como caminho salvífico para uma educação de qualidade e faz evocar um tempo linear e literal que dialogue com experiências linear e literalmente organizadas e predefinidas. A tentativa de antecipar experiências colide com a perspectiva de experiência que defendemos: a experiência como acontecimento, produção negociada na e com a diferença, uma experiência que se move na singularidade e não na preditividade observada no documento.

A defesa da construção de um currículo para a infância que se faz na experiência nos faz questionar a proposição curricular vigente na BNCC estruturada por campos de experiência. Visto desse modo, como estaríamos na contramão de uma Base que se erige assim? Arguimos em nossa análise uma organização curricular que intenciona instrumentalizar a experiência, definindo-a como listagem prévia de conceitos e conteúdos a serem “experimentados”, questionamos os sentidos previamente dados e a redução das experiências à verificação e aplicabilidade de forma estruturada.

As competências gerais da Educação Básica expressas na BNCC sinalizam, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a transformação dos campos de experiência em competências específicas e componentes curriculares, o que mais uma vez nos inquieta e nos faz questionar um projeto de caráter homogeneizador e conteudista travestido de experiência.

Ponderamos, nesse sentido, a intenção subjacente ao documento, de normatizar a experiência como apropriação; assim, evidencia-se a composição de forças que, associadas ao currículo, criam e fazem prevalecer algumas temáticas em detrimento de outras, e as diferenças e vivências culturais que o documento preconiza acabam por assumir as nuances de quem os classifica e, na mesma direção, escamoteia sob a demanda de defesa de uma sociedade mais justa e igualitária um projeto de universalização e a projeção de uma identidade nacional que aloca a diferença como diversidade.

Para Derrida (2011), a diferença reside na singularidade do acontecimento, da experiência, porque se relaciona com o outro que não posso programar, prever, determinar de antemão. Desse modo, pensar a Educação na perspectiva da diferença e da experiência possibilita pensá-la sobre outras bases que escapem aos moldes escolarizantes da/para a infância.

A defesa de um currículo como experiência, tal como o fazemos, não significa que não há aprendizagem e desenvolvimento. Estes, no entanto, são significados de outra forma que não a da previsibilidade das listadas antecipadamente. Como sugere Lopes (2018), a Educação é muito mais do que ensinar conhecimentos, produzir resultados de exames, fixar e transmitir conteúdos, que se preocupar com um suposto sujeito universalmente educado. “Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança” (Lopes, 2018, p. 27).

“Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar...” Outras possibilidades de compreender as experiências nas infâncias...

Mais uma vez enredadas pela poesia, permitimo-nos voltar pelo simples gosto de voltar e, assim, olhar para as infâncias como um *tempo quando* que expõe descontinuidade, não linearidade, descobertas, imprevisibilidades...

Se, por um lado, as políticas tendem a se vincular ao tempo cronológico, pois se estruturam pela necessidade de padronização da nossa humanidade para responder às diferentes demandas, a sua dimensão performática nos possibilita pensá-las de inúmeras formas. Nessa tentativa impossível de dizer também como acontecimento, porque, ao dizer, se destrói e trai o que se gostaria de dizer, é que a invenção se desenvolve por tentativas de encontrar, de fazer vir, fazer advir, como desdobramento da experiência da impossibilidade que assombra o possível.

A produção de um documento, como no caso da BNCC, ao mesmo tempo que expõe sua liminaridade, abre espaço e nos possibilita observar sua duplicidade. “Um acontecer ao mesmo tempo”, um pacto na sua estrutura demanda acordo, negociação. E, mesmo que pareça fechado, na construção como documento oficial, necessita de um Outro que o leia, “esse tempo duplicado pode ser observado quando a narração se dobra entre a dimensão pedagógica – cumulativa, consensual e continuísta – e uma dimensão performática, a partir da recorrente iteração” (Frangella, 2013, p. 184), considerando como uma outra possibilidade de leitura das políticas, em que os discursos tecem ambivalência dos aspectos pedagógicos e performáticos sem que sejam destacados um ou outro, o que nos possibilita compreender como se dão as articulações.

E se, como adultos modernos, estamos condicionados pelo tempo-relógio, escravizados pela necessidade de prazos, limites e horários, as crianças nos ajudam a (re)aprender a viver sobre outras temporalidades. Elas nos convidam a imaginar, criar, interrogar e desconfiar das verdades dos adultos. E, alimentadas por esses convites que as crianças nos fazem, encaminhamos o que nesta seção chamamos de “outras possibilidades de compreender as experiências nas infâncias”. Damos destaque, assim, aos caminhos (im)possíveis, (im)previsíveis que acontecem no cotidiano da Educação Infantil e nos permitem observar os rastros curriculares, movimentos/acontecimentos que se abrem como possibilidades de outros sentidos para a produção curricular com a infância.

Máquina do tempo: “Então agora eu estou quando infante”

Foi retornando do recesso do meio do ano letivo² que um grupo de crianças de 5 e 6 anos conversava sobre os momentos que havia vivenciado, no que elas chamavam de “um tempão longe da escola”. Entre as muitas histórias, conversavam sobre o filme *O Rei Leão*, que tinham visto no cinema, e sobre suas percepções, sentimentos e indagações. Estavam inquietas e reflexivas sobre o que seria o ciclo da vida e solicitaram respostas à professora, que as convidou a pesquisar juntas. Mobilizadas pelo desejo de encontrar respostas, a conversa entre as crianças passou a envolver os caminhos possíveis para buscá-las. O Google esteve entre as principais opções; no entanto, ao serem confrontados com a inexistência de internet na época em que a professora era criança, demonstraram perplexidade; naquele momento o ciclo da vida havia ganhado um lugar secundário nas questões trazidas pelo grupo. Passaram a se questionar sobre o tempo... Como seria voltar ao passado? O que seria o passado? E o presente? E o futuro? A conversa foi longa e abriu muitos caminhos; por fim, ouvimos de uma das crianças a seguinte definição: “O passado é esse tempo mesmo, só que um pouco mais para trás” (e disse isso fazendo um movimento de jogar as mãos para trás, fazendo referência a algo que já aconteceu).

Resgatar memórias, músicas antigas, brincadeiras, fazer projeções para o futuro foram histórias construídas pelas crianças, que, por fim, decidiram-se por construir uma máquina do tempo em que coubesse uma pessoa dentro; uma máquina que fizesse barulho tecnológico, que tivesse luzes piscando, relógios de todos os tipos e formas, quadros de arte antigos, imagens envelhecidas das crianças e professoras e painéis de controle, tudo que lhes permitisse, por meio da imaginação, viajar no tempo...

Mobilizados pela pergunta: “onde mora o passado”, criaram inúmeras hipóteses:

- No Egito;
- Mora na nossa cabeça, porque onde a gente vai o passado fica na nossa cabeça;

² Caderno de campo de 2019 de uma das autoras do texto. Experiência com uma turma de crianças de cinco anos em uma escola pública federal do Rio de Janeiro.

- Embaixo da montanha;
- Mora na nossa cabeça, porque ela ouve o passado;
- As coisas que agora são antigas no passado eram novas;
- No nosso cérebro, ele entra no nosso ouvido;
- Nas fotos que estão na internet e nas músicas do passado.

A outra questão mobilizadora das pesquisas foi: “naquela época existiam crianças e brinquedos?”. Para ela, apontaram:

- Podemos pesquisar na internet se existia;
- Naquela época o adulto podia ser criança e tinha brinquedo;
- Acho que não existia nem criança e nem brinquedo;
- As pessoas já nasciam adultas e faziam seus próprios brinquedos.

Para a construção da máquina mobilizaram os seguintes desejos:

- “Queremos ser bebês novamente”;
- Colocar um relógio no alto da máquina para o tempo voltar;
- Ter uma porta de “orizídeo” (material criado pelas crianças) que nunca quebra;
- Tem que ser grande para caber um adulto;
- Fazer um desfile com roupas antigas para fingir que voltamos;
- Colocar um filme dos anos 80 passando;
- Colocar um portal que faz voltar ao passado.

Como todas essas colocações se articulam para pensar uma perspectiva curricular para a infância? Seria esse um caminho profícuo de desvio para a infância em sua alteridade? As ideias das crianças materializadas nas diferentes falas podem ser tomadas como proposições, especialmente em um ambiente onde se pretende que as crianças façam parte da produção curricular?

As crianças falam de um encontro com as experiências que nos atravessam; um exemplo que evidencia a concepção de currículo como produção cultural e da escola como contexto situado, em que sentidos são negociados, deslocados e articulados a partir do que elas enunciam. A máquina do tempo não cabe em nenhuma listagem de conteúdos e isso não significa ausência de aprendizagem, desenvolvimento ou experiências. Elas apenas se

apresentam de outro modo, não enredadas na previsibilidade daquilo que se antecipa e fixa. A existência de um currículo e a definição de parâmetros não deveriam, portanto, funcionar como dispositivos de engessamento ou fronteiras rígidas, mas como a possibilidade de que ele, plasticamente, se desf(aça)/refaça, abrindo-se ao que emerge, ao que acontece.

A máquina do tempo, as perguntas sobre o lugar onde o passado reside e as interrogações sobre brinquedos e brincadeiras não cabem na Base. Chegam como experiência e vão significando a escola. O currículo como encontro, um currículo que emerge, que emana, que se constrói junto, é como a máquina do tempo, que a princípio era apenas uma vontade de saber mais sobre um “tempo quando infante”.

Implicar-se com o constante movimento de compreender o currículo como ato responsivo abre caminhos para olhá-lo como espaço de encontros e acontecimentos imprevisíveis, que se vê impelido a responder diante da singularidade do outro, sem, contudo, tal qual nos inspira Manoel de Barros a pensar, “colocar data na nossa existência”.

O rancho não tinha frente nem fundo. E as (im)possíveis articulações...

Chegamos então ao ponto em que precisamos finalizar, pelo menos neste artigo, nossas ideias. Dessa forma, retornamos ao início, em que tomamos emprestadas as palavras de Manoel de Barros para dizer “*Eu não amava que botassem data na minha existência*”. Um dizer que reclama e reivindica um modo outro de dizer da experiência e do tempo. Colocamo-nos na tarefa de falar sobre as (im)possibilidades da totalidade de um “comum” programável proposto da BNCC para a Educação Infantil como um discurso que versa pela equidade e justiça social mediante a equiparação de bases nacionais alinhadas pela lógica de um tempo datado em que as experiências previstas listam condutas que devem ser organizadas.

Entendemos que a produção de sentidos acontece na ambivalência entre o pedagógico e performático, quando a tradição tenta se afirmar na temporalidade contínua e cumulativa e entra em colapso com as estratégias de repetição, em que elas nunca são exatamente iguais às anteriores. É na tensão entre o performático e o pedagógico que se constituem processos de produção

e deslocamento de sentidos que não pertencem inteiramente a um nem a outro, mas que habitam um limite tênue, sempre em risco de ser capturado por poderes totalizadores, embora escapem às divisões binárias dos encarceramentos ideológicos. Essa produção de sentido deve ser pensada em um tempo duplo, não visível, não plenamente apreensível (Bhabha,2001). Nesse ponto, Derrida nos oferece ferramentas para compreender esse movimento ao conceber a tradução como um lugar de trânsito, onde o sentido nunca se fixa, mas continuamente se reconfigura.

Discutimos a existência de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil inquirindo a infância normatizada por um documento que delimita objetivos e conteúdos, prevê experiências e as estrutura em tempos predeterminados, evidenciando uma relação marcada pela verticalidade, pela hierarquização, pois a compreende numa tentativa de negação das muitas possibilidades de (re)criar outros sentidos.

Em outros termos, “*essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes...*”, um currículo com as crianças que não defina identidades nem conteúdos prefixados que se apresentem como fechamento, irrompendo como caminho para contrapor-se à ideia de falta, incompletude, inacabamento, projetando um lugar outro para as crianças e para suas experiências. Trata-se, nos termos que defendemos, de uma rejeição à presunção de definição clara e precisa de conhecimentos, acenando para a negociação de sentidos inacessíveis por uma lógica que define o tempo e as experiências *a priori*.

Desenvolvemos, então, nossa reflexão, significando experiência como acontecimento, uma vez que guarda alguma singularidade do não programável, do incalculável e do imprevisível. Se é tarefa (im)possível e (im)previsível, o que cabe à Educação? Tais ponderações são feitas para implosão da instituição educação ou abandono a qualquer sorte do que temos no contexto das políticas públicas educacionais?

É por entender que se constituem em território da (im)possibilidade e da (im)previsibilidade, entretanto, que demandam de nós o compromisso com a educação. Tal compromisso, no entanto, não se pauta na manutenção de uma memória de passado ou em um investimento de um futuro perfeito, não se coisifica como a máquina do tempo inventada pelas crianças, o que também não significa que o agora é desprendido de qualquer vínculo com sua história de

passado ou de futuro, mas no entendimento que o por vir do que não se controla e ao mesmo tempo dele não se pode escapar, porque ele está inscrito no presente e deixado aí como uma marca ou ferida aberta, um “talvez”, um “será que” que nos convoca ao jogo de significação, sempre precário, contingente e provisório.

Referências

BHABHA, Homi. **O local de cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 20 de abril de 2021.

CAMÕES, Maria Clara Simões. **O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DERRIDA, Jacques. **Da gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. **Do direito à educação aos direitos de aprendizagem: a escola *sub judice***. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Criando coordenadores para criar currículo: trajetória de uma proposta curricular no município do Rio de Janeiro e suas implicações para reconfiguração do trabalho docente. In: Maria de Lourdes Rangel Tura e Maria Manuela Alves Garcia. (Org.). **Currículo, Políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

MATTHES, Maíra. O espaçamento do tempo segundo Jacques Derrida. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, p. 245-259, 2013.

Editor(a) responsável: Josimara Wikboldt Schwantz

Recebido em: 09/12/24

Aceito em: 06/11/25

Maria Clara Camões Santiago

Pós-doutoranda em Educação pelo ProPEd/UERJ. Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II e professora de Psicologia da Educação das Licenciaturas Integradas do Colégio Pedro II. Pesquisadora do GRPesq Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (GEC DH), coordenadora do Núcleo de Estudos, Experiências e Infâncias (Nupei) no Colégio Pedro II. Áreas de interesse: Currículo, Educação Infantil.

✉ mcscamoes@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5473601966623325>

 <https://orcid.org/0000-0003-4384-2403>

Rita de Cássia Prazeres Frangella

Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd. Cientista do Nosso Estado/FAPERJ, Procientista/UERJ, bolsista de Produtividade do CNPq. Coordenadora do GRPesq Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (GEC DH). Presidente da Associação Brasileira de Currículo no biênio 2019/2021. Áreas de interesse: Currículo, Políticas Curriculares, Formação, Infância, Alfabetização, Educação Infantil.

✉ rcfrangella@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/1090641466362716>

 <https://orcid.org/0000-0001-6392-4591>

Rosalva de Cássia Rita Drummond

Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – PPGE/UNESA e dos cursos Graduação em Pedagogia e demais licenciaturas. Pesquisadora do GRPesq Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (GECDH). Áreas de interesse: Currículo, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Professores.

 rosalvadrummond@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/0446021605559500>

 <https://orcid.org/0000-0002-2698-4736>