



CURRÍCULO, PODER E INFÂNCIA: ANÁLISES CRÍTICAS DA BNCC NAS SÉRIES INICIAIS

Andrea Aparecida Gonçalves Ramos¹, Cristina Aparecida Ferreira², Mayse Cristina Gava Monzani Sabatini³, Marcela Buosi Ambrosio⁴, Patricia Aparecida Celestino do Santos⁵ Jean Mota da Silva⁶

¹Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil (cajul3@yahoo.com.br) ²Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil, ³Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil, ⁴Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil, ⁵Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil, ⁶Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil,

Resumo: Este artigo analisa criticamente a Base Nacional Comum Curricular nas séries iniciais, discutindo as relações entre currículo, poder e infância. Com abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada em Foucault, Freire, Silva e Vygotsky, problematiza-se a padronização curricular e seus impactos na autonomia docente e nas experiências infantis. Conclui-se que práticas pedagógicas críticas podem ressignificar o currículo como espaço de escuta, criação e humanização.

Palavras-chave: Currículo. Infância. BNCC. Séries iniciais.

INTRODUÇÃO

O currículo constitui-se como um campo de disputas simbólicas, políticas e culturais, no qual se definem não apenas conteúdos escolares, mas modos de ser, aprender e existir na escola. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, esse processo assume especial relevância, uma vez que incide diretamente sobre a constituição da infância e sobre a produção das subjetividades infantis. Sob essa perspectiva, o currículo não pode ser compreendido como instrumento neutro, mas como tecnologia de poder que regula práticas pedagógicas, organiza tempos escolares e hierarquiza saberes.



A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se nesse cenário como política pública que redefine parâmetros nacionais para a educação básica, estruturando o ensino a partir de competências e habilidades. Embora o documento anuncie princípios como equidade e desenvolvimento integral, diversos estudos têm problematizado seus efeitos na padronização das práticas docentes e na redução das experiências infantis a indicadores de desempenho.

Pesquisas recentes evidenciam que, sobretudo na transição entre a educação infantil e os anos iniciais, o currículo tende a assumir contornos cada vez mais prescritivos, produzindo rupturas nos tempos do brincar, da ludicidade e da escuta sensível das crianças. Gomes, Subtil e Gouveia (2024) demonstram que crianças em processo de passagem para o Ensino Fundamental expressam sentimentos de angústia, medo e insegurança, especialmente diante da perda dos espaços de brincadeira e do aumento das exigências escolares, revelando o impacto concreto das políticas curriculares sobre suas vivências

As autoras também ressaltam que, embora documentos oficiais afirmem a necessidade de continuidade entre as etapas da Educação Básica, na prática predominam rotinas rígidas e enfoques conteudistas, frequentemente orientados por uma lógica efficientista baseada em competências. Tal movimento reforça processos de controle sobre o trabalho docente e fragiliza a consideração das especificidades da infância, produzindo currículos “engessados” que silenciam as vozes infantis

Nessa direção, o currículo pode ser compreendido como prática cultural e espaço de significação, conforme aponta Silva (2001), ao afirmar que o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas produz identidades e subjetividades. Dialogando com essa perspectiva, Foucault (2014) contribui ao evidenciar que o poder opera de forma capilar nas instituições, moldando comportamentos e normalizando práticas. Assim, a BNCC atua como dispositivo que orienta e regula o cotidiano escolar, influenciando diretamente as experiências das crianças e a autonomia pedagógica dos professores.

Do ponto de vista da aprendizagem, Vygotsky (2007) destaca o papel central das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento infantil, o que exige práticas pedagógicas sensíveis aos contextos, aos afetos e às narrativas das crianças. Entretanto, ao priorizar habilidades mensuráveis, o currículo prescrito tende a reduzir



a complexidade da infância, deslocando o foco das experiências significativas para o cumprimento de metas previamente estabelecidas.

A pedagogia crítica de Freire (1996) alerta para os riscos de uma educação bancária, baseada na transmissão mecânica de conteúdos, defendendo uma prática emancipatória sustentada no diálogo e na problematização da realidade. Essa concepção torna-se fundamental para tensionar os limites da BNCC e reafirmar o papel do professor como sujeito crítico e produtor de sentidos, e não mero executor de prescrições curriculares.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar criticamente a BNCC nas séries iniciais do Ensino Fundamental, problematizando as relações entre currículo, poder e infância. Busca-se compreender de que modo a política curricular nacional impacta as práticas pedagógicas e as experiências infantis, bem como discutir possibilidades de resistência e resignificação do currículo a partir da escuta das crianças e da atuação docente reflexiva. Parte-se da compreensão de que somente uma abordagem crítica pode transformar o currículo em espaço de humanização, assegurando à infância seu direito ao brincar, à expressão e ao desenvolvimento integral.

Currículo e Poder: Aproximações Teóricas

O currículo escolar configura-se como um artefato político e cultural que ultrapassa a simples organização de conteúdos, atuando diretamente na produção de subjetividades e na legitimação de determinados saberes em detrimento de outros. Nessa perspectiva, o currículo não apenas orienta o que deve ser ensinado, mas também estabelece normas de comportamento, expectativas de aprendizagem e formas de participação social, funcionando como um dispositivo de regulação da vida escolar.

Sob a ótica de Foucault (2014), o poder não se manifesta apenas de maneira vertical ou repressiva, mas opera de forma capilar, atravessando discursos, práticas e instituições. Assim, o currículo pode ser compreendido como uma tecnologia de poder que organiza tempos, espaços e corpos, produzindo modos específicos de ser criança, ser aluno e ser professor. Essa compreensão permite analisar a BNCC como parte de uma rede discursiva que normatiza práticas pedagógicas e estabelece



parâmetros de desempenho, contribuindo para a constituição de sujeitos ajustados às demandas contemporâneas de produtividade e eficiência.

Nessa mesma direção, Silva afirma que o currículo é um território de disputas simbólicas, no qual se definem identidades, valores e projetos de sociedade. Para o autor:

O currículo não é apenas uma lista de conteúdos, nem um simples instrumento pedagógico. Ele está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que podemos vir a ser. O currículo produz identidades, produz subjetividades, produz formas particulares de compreender o mundo e a nós mesmos. Ao selecionar determinados conhecimentos e excluir outros, o currículo institui hierarquias culturais e sociais, legitimando certos modos de vida em detrimento de outros (Silva, 2001).

Tal compreensão evidencia que as políticas curriculares, como a BNCC, não são neutras, mas carregam concepções específicas de infância, aprendizagem e desenvolvimento humano. A centralidade conferida às competências e habilidades revela uma orientação alinhada a racionalidades neoliberais, nas quais a educação tende a ser concebida como instrumento de formação de capital humano. Esse movimento reforça uma lógica tecnicista e performativa, em que a aprendizagem é frequentemente reduzida a indicadores mensuráveis, deslocando o foco das experiências significativas para o cumprimento de metas previamente estabelecidas. Como consequência, observa-se uma intensificação dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente e uma crescente padronização das práticas pedagógicas, limitando a autonomia dos professores e a contextualização do ensino.

Em contraposição a essa racionalidade instrumental, Freire propõe uma pedagogia crítica fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos sujeitos. Para Freire:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. É nesse movimento dialógico que educador e educando se tornam sujeitos do



processo educativo, superando práticas bancárias e assumindo uma postura crítica diante do mundo (Freire, 1996).

Essa perspectiva tensiona diretamente os modelos curriculares prescritivos, ao defender que a educação deve constituir-se como prática emancipatória, capaz de promover consciência crítica e participação ativa dos sujeitos. No contexto das séries iniciais, tais discussões assumem especial relevância, pois incidem sobre uma etapa marcada pela centralidade do brincar, da imaginação e das interações sociais. Quando o currículo se estrutura prioritariamente em torno de resultados e competências, corre-se o risco de invisibilizar as múltiplas linguagens da infância e de restringir os processos educativos a práticas repetitivas e descontextualizadas.

Dessa forma, o poder curricular passa a operar sobre os corpos infantis, antecipando exigências escolares e reduzindo os tempos de experimentação, afetividade e criação. Assim, compreender o currículo como campo de forças implica reconhecer que ele pode tanto reproduzir desigualdades quanto constituir-se como espaço de resistência e reinvenção. A atuação docente torna-se, nesse cenário, elemento fundamental para tensionar os limites do currículo prescrito, ressignificando-o a partir das realidades locais e das vozes das crianças. Ao assumir uma postura crítica e reflexiva, o professor pode transformar o currículo em prática cultural viva, capaz de acolher a diversidade, promover a escuta sensível e afirmar a infância como experiência plena de sentido.

Concepções de Infância e Aprendizagem nas Séries Iniciais

A compreensão contemporânea de infância distancia-se de perspectivas biologizantes ou meramente desenvolvimentistas, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e culturalmente situado. A infância passa a ser entendida como construção social, atravessada por relações de poder, discursos pedagógicos e políticas públicas que incidem diretamente sobre os modos de aprender, brincar e existir na escola.

Nesse horizonte, as contribuições de Vygotsky (2007) tornam-se fundamentais ao evidenciar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Para o autor, a aprendizagem antecede e impulsiona o



desenvolvimento, sendo construída coletivamente nos espaços de convivência. Conforme afirma:

O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores na criança ocorre primeiro no plano social, para depois interiorizar-se no plano individual. Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, entre pessoas; depois, no nível individual, dentro da própria criança. Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos (Vygotsky, 2007).

Essa perspectiva reforça a centralidade das experiências compartilhadas, do diálogo e das práticas significativas no processo educativo, especialmente nas séries iniciais, etapa marcada pela intensa construção de vínculos afetivos e cognitivos. No entanto, quando o currículo é organizado prioritariamente em torno de habilidades mensuráveis, corre-se o risco de reduzir a aprendizagem a procedimentos técnicos, desconsiderando os contextos culturais e as múltiplas linguagens infantis.

Estudos recentes evidenciam que, na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, muitas crianças vivenciam sentimentos de insegurança e ansiedade diante da diminuição dos tempos de brincar e do aumento das exigências escolares, revelando o impacto direto do currículo prescrito sobre suas experiências. Tais achados apontam para a necessidade de reconhecer as crianças como produtoras de sentidos, cujas vozes precisam ser consideradas na organização das práticas pedagógicas.

Nessa direção, a infância pode ser compreendida como experiência existencial, marcada pela curiosidade, pela imaginação e pela invenção do cotidiano. Silva (2001) contribui ao afirmar que o currículo, ao selecionar saberes e organizar tempos escolares, produz modos específicos de subjetivação, interferindo diretamente na forma como a criança se percebe e é percebida no espaço educativo. Assim, a aprendizagem não ocorre de maneira neutra, mas é atravessada por expectativas normativas e dispositivos de controle.



Ao problematizar essas dinâmicas, Freire defende uma educação que reconheça a criança como sujeito ativo do processo educativo, capaz de ler o mundo antes mesmo de ler a palavra. Para o autor:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989).

Essa concepção amplia o entendimento de aprendizagem, deslocando-o da mera aquisição de conteúdos para uma prática de interpretação crítica da realidade. No contexto das séries iniciais, isso significa reconhecer que as crianças chegam à escola carregadas de saberes, experiências e narrativas que precisam ser valorizadas, e não silenciadas por currículos excessivamente padronizados.

Entretanto, a organização escolar orientada por metas de desempenho tende a antecipar processos formais de escolarização, reduzindo os espaços de experimentação, ludicidade e criação. Tal movimento fragiliza a vivência plena da infância, transformando-a em etapa preparatória para resultados futuros, em detrimento do presente vivido.

Dessa forma, compreender a aprendizagem como processo relacional e cultural implica tensionar os limites impostos pelo currículo normativo, afirmando práticas pedagógicas que acolham a diversidade de tempos, ritmos e modos de aprender. Cabe ao professor, nesse cenário, assumir uma postura ética e política, capaz de ressignificar o currículo a partir das realidades concretas da sala de aula, promovendo experiências educativas que integrem afeto, diálogo, brincadeira e conhecimento.

Assim, afirmar a infância nas séries iniciais significa reconhecer o direito das crianças à escuta, à participação e à construção coletiva do saber, transformando o currículo em espaço de encontro, criação e humanização.

BNCC, Padronização Curricular e Implicações para a Prática Docente e a Formação da Criança

A implementação da Base Nacional Comum Curricular tem produzido reconfigurações significativas nas práticas pedagógicas das séries iniciais, sobretudo ao instituir uma



organização do ensino centrada em competências e habilidades. Embora o documento se apresente como instrumento de garantia da equidade educacional, sua operacionalização cotidiana revela tensões importantes, especialmente no que se refere à padronização curricular e ao controle do trabalho docente.

Ao estabelecer expectativas homogêneas de aprendizagem para contextos profundamente diversos, a BNCC tende a induzir práticas pedagógicas prescritivas, frequentemente alinhadas a materiais apostilados e avaliações externas. Esse movimento contribui para a consolidação de uma lógica performativa, na qual o ensino passa a ser orientado por metas e resultados mensuráveis, deslocando o foco das experiências formativas para o cumprimento de indicadores. Nesse cenário, o professor é progressivamente reposicionado como executor de diretrizes previamente definidas, o que fragiliza sua autonomia pedagógica e limita a possibilidade de construção de currículos contextualizados.

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz das reflexões de Foucault (2014), ao evidenciar que os dispositivos institucionais operam por meio de mecanismos sutis de vigilância e normalização. O currículo, nesse sentido, atua como tecnologia de poder que regula tempos, espaços e corpos, produzindo subjetividades ajustadas às exigências contemporâneas de produtividade. Assim, a infância passa a ser atravessada por expectativas escolares cada vez mais antecipadas, reduzindo os espaços destinados ao brincar, à experimentação e à construção de vínculos.

Tal processo é problematizado por Silva, ao afirmar que o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas fabrica identidades e modos de existência. Para o autor:

O currículo é sempre uma seleção: de conteúdos, de valores, de formas de conhecer e de viver. Essa seleção nunca é inocente. Ela expressa relações de poder, legitima certos saberes e marginaliza outros, produzindo sujeitos ajustados a determinados projetos de sociedade. O currículo não é apenas aquilo que se ensina; é aquilo que nos ensina quem somos e quem devemos ser (Silva, 2001).

Essa compreensão evidencia que a BNCC, ao definir um conjunto comum de aprendizagens essenciais, também institui um modelo normativo de infância,



frequentemente associado à ideia de desempenho e preparação para etapas posteriores. Como consequência, observa-se a intensificação de práticas escolares que priorizam tarefas repetitivas, treinamento de habilidades e antecipação da alfabetização formal, em detrimento de experiências sensíveis, artísticas e lúdicas.

Do ponto de vista da criança, tais processos produzem impactos diretos sobre suas vivências escolares. Estudos recentes mostram que, especialmente na transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, muitas crianças expressam sentimentos de ansiedade, medo e insegurança, relacionados à diminuição dos tempos de brincar e ao aumento das exigências acadêmicas. Essas manifestações revelam que o currículo prescrito não apenas organiza conteúdos, mas interfere profundamente na dimensão afetiva da aprendizagem.

Em contraposição a essa racionalidade instrumental, Freire defende uma educação fundamentada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes dos sujeitos. Para Freire:

A prática educativa não pode reduzir-se ao treinamento técnico ou à transferência mecânica de conteúdos. Educar é um ato político, que exige compromisso com a humanização, com a autonomia dos sujeitos e com a leitura crítica da realidade. Ensinar implica criar condições para que educandos e educadores se reconheçam como produtores de conhecimento e de mundo (Freire, 1996).

Essa perspectiva convoca o professor a assumir uma postura ética e crítica frente às prescrições curriculares, compreendendo a BNCC como referência, e não como roteiro fechado. Nas séries iniciais, tal posicionamento é ainda mais necessário, pois envolve reconhecer a criança como sujeito ativo do processo educativo, portadora de saberes, experiências e modos próprios de aprender.

Dessa forma, a prática docente pode constituir-se como espaço de resistência às lógicas de homogeneização, ressignificando o currículo a partir das realidades locais e das vozes infantis. Ao integrar arte, ludicidade, diálogo e escuta sensível, o professor transforma o currículo em prática cultural viva, capaz de acolher a diversidade e promover experiências educativas significativas.



Assim, compreender as implicações da BNCC para a formação da criança exige reconhecer que o currículo é campo de forças, no qual se disputam projetos de educação e concepções de infância. Cabe à docência tensionar esses limites, afirmando uma pedagogia que valorize o presente vivido pelas crianças, preserve os tempos da infância e promova processos formativos comprometidos com a emancipação, e não apenas com o desempenho escolar.

MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e abordagem crítico-interpretativa, tendo como objetivo analisar as relações entre currículo, poder e infância a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A opção por esse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade histórica, social e política, priorizando a interpretação dos discursos e das práticas curriculares.

A investigação fundamenta-se em revisão narrativa de literatura, contemplando produções acadêmicas nacionais e internacionais que discutem currículo, infância, políticas educacionais e formação docente. Foram selecionados artigos científicos, livros e documentos oficiais, com destaque para estudos que problematizam a BNCC e suas implicações na organização do trabalho pedagógico e nas experiências infantis. Entre os critérios de inclusão estiveram: relevância temática, atualidade das publicações e contribuição teórica para a compreensão crítica do currículo.

O referencial teórico foi construído a partir de autores que discutem o currículo como campo de disputas e produção de subjetividades, como Michel Foucault, Tomaz Tadeu da Silva e Paulo Freire, bem como de estudos que abordam a infância e a aprendizagem sob uma perspectiva sociocultural, com base nas contribuições de Lev Vygotsky. Esses aportes permitiram analisar o currículo não apenas como documento normativo, mas como prática cultural atravessada por relações de poder.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura analítica e interpretativa das fontes selecionadas, buscando identificar convergências teóricas, tensionamentos conceituais e recorrências discursivas relacionadas à padronização curricular, à



autonomia docente e às concepções de infância presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Esse movimento analítico possibilitou articular diferentes perspectivas teóricas, evidenciando os efeitos da BNCC sobre as práticas pedagógicas e sobre os modos de viver a infância na escola.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter reflexivo, que não pretende esgotar o tema, mas oferecer subsídios para a problematização crítica das políticas curriculares e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta das crianças, a valorização da diversidade e a promoção de processos educativos emancipatórios.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o currículo, longe de constituir-se como instrumento neutro de organização do ensino, opera como dispositivo político e cultural que produz subjetividades, regula práticas pedagógicas e conforma modos de viver a infância na escola. A implementação da Base Nacional Comum Curricular, ao instituir parâmetros nacionais orientados por competências e habilidades, tem provocado impactos significativos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à padronização curricular e à intensificação de mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

À luz das contribuições de Foucault (2014), compreende-se que tais processos não se dão apenas de forma impositiva, mas por meio de práticas discursivas que naturalizam determinados modos de ensinar e aprender. O currículo passa, assim, a funcionar como tecnologia de poder, organizando tempos, espaços e corpos infantis, frequentemente antecipando exigências escolares e reduzindo os momentos de brincadeira, experimentação e criação.

Nessa perspectiva, as reflexões de Silva (2001) mostram-se fundamentais ao reafirmar que o currículo é território de disputas simbólicas, no qual se definem quais saberes são legitimados e quais experiências são silenciadas. Ao privilegiar aprendizagens mensuráveis, a BNCC tende a reforçar uma lógica tecnicista que fragiliza a consideração da infância em sua integralidade, deslocando o foco das vivências significativas para o cumprimento de metas e indicadores.



Por outro lado, a pedagogia crítica de Freire(1996) oferece importantes subsídios para tensionar essas racionalidades, ao defender uma educação pautada no diálogo, na escuta sensível e na valorização dos saberes dos sujeitos. Tal perspectiva convoca os professores a assumirem uma postura ética e política diante do currículo prescrito, compreendendo-o como referência passível de ressignificação, e não como roteiro fechado a ser simplesmente executado.

No contexto das séries iniciais, essa postura torna-se ainda mais necessária, uma vez que a infância constitui etapa marcada pela centralidade do brincar, das interações sociais e da construção de vínculos afetivos. Reconhecer a criança como sujeito ativo do processo educativo implica afirmar práticas pedagógicas que respeitem seus tempos, ritmos e modos próprios de aprender, integrando dimensões cognitivas, emocionais, éticas e estéticas.

Conclui-se, portanto, que a BNCC apresenta avanços ao propor uma base comum nacional, mas carrega contradições ao reforçar modelos homogeneizantes e performativos. Diante desse cenário, cabe à docência exercer um papel crítico, transformando o currículo em espaço de resistência, criação e humanização. Isso implica valorizar as vozes infantis, contextualizar os saberes escolares e promover experiências educativas que ultrapassem a lógica do desempenho.

Por fim, este estudo reafirma a necessidade de compreender o currículo como prática cultural viva, atravessada por relações de poder, mas também permeada por possibilidades de reinvenção. Ao assumir uma pedagogia comprometida com a emancipação, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e sensíveis, garantindo à infância seu direito à expressão, à participação e ao desenvolvimento integral.

.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira; GOUVEIA, Claudineia Rossini. Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e6847128, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.