



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

RENATA BARBOSA BERKA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O CURRÍCULO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO**

**FLORIANÓPOLIS
2017**

RENATA BARBOSA BERKA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O CURRÍCULO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito à
conclusão do Curso de Graduação
em Pedagogia da Universidade
Federal de Santa Catarina, para
obtenção do Grau de Licenciada
em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Zenilde
Durlí

FLORIANÓPOLIS
2017

Renata Barbosa Berka

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O CURRÍCULO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO**

O presente Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) foi julgado adequado e aprovado, em 07 de dezembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo de pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 07 de dezembro de 2017

Prof.^ª. Dr.^ª. Patrícia Laura Torriglia
Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia

Prof.^ª. Dr.^ª. Zenilde Durli (Orientadora)

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello (Membro titular)

Prof.^ª. Dr.^ª. Roselane Fatima Campos (Membro titular)

Prof.^ª. Dr.^ª. Roseli Zen Cerny (Membro suplente)

Dedico este trabalho à minha mãe, pessoa com quem amo partilhar a vida. Com você sinto-me mais viva e mais segura. Obrigada pelo carinho, a paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre.

AGRADECIMENTOS

Tenho o orgulho de escrever as próximas palavras e dedicar exclusivamente àqueles que estão sempre ao meu lado.

Primeiramente agradeço a Deus, por estar sempre ao meu lado, por ter me confiado à vida, saúde, família, sabedoria, alegrias e tristezas. Em especial agradeço por ter me dado essa missão de ser professora, por acreditar que eu sou capaz de cumpri-la com dedicação e alegria.

Aqui deixo meu agradecimento a uma mulher que não conheço, mas que me deu a vida e em seguida me presenteou com outra mulher, a mais incrível do mundo. A pessoa que me dá tudo de si para me ver feliz e realizada. A mulher que viveu a maior parte da vida lutando para me dar tudo de mais especial, amor, carinho, beijos, abraços, colos, conselhos, educação etc. Na vida não existe pessoa mais linda do que a minha mãe Regina Maria Barbosa, a quem eu vou ser eternamente agradecida por tudo. Te amo!

Agradeço a minha orientadora, Zenilde Durli, a quem eu tenho o maior respeito desde a sétima fase no Estágio Docência na Educação Infantil. Meu agradecimento por ter me proporcionado toda a experiência e sabedoria que suas palavras puderam me trazer. Tenho orgulho de ser sua orientanda! Você é uma mulher forte, estudiosa, inteligente, organizada (igual a mim), dedicada, companheira e, acima de tudo, possui uma calma que só ela transmite. Gratidão!

Agradeço a ela que me recebeu de braços abertos e que me ensinou que família é o bem mais precioso e que devemos evitar separar. Sarah Soares Barbosa, minha irmã, minha amiga, minha companheira e minha enfermeira mais inteligente, sou muito grata a você por ter ficado ao meu lado nesse momento tão importante e decisivo dos meus estudos. Sem seus conselhos, ajudas, brigas e irritações (já falei 189 vezes que o ponto final é depois dos parênteses, faz parte da referência) me ajudaram a passar por mais uma etapa de cabeça erguida. Te amo!

Agradeço também meus padrinhos, Nara Teresinha Soares Barbosa e José Antônio Franco Barbosa por me acolherem na sua casa todas às vezes. À minha madrinha, dizer que eu a desculpo por ter me deixado o dia todo sem trocar a fralda e ao meu padrinho, agradeço por ser um homem, marido, pai e dindo maravilhoso. Amo vocês!

Meu sentimento de gratidão e amor ao homem da minha vida, João André Maestri. A essa pessoa alegre e com um sorriso que me contagia todos os dias. Ao carinho e paciência que tem e teve comigo

nesse momento, sabendo me dar apoio e abraços de urso quando sempre precisava. Ao meu noivo mais lindo, ao pai dos meus filhos, a pessoa simples e maravilhosa que você é. Te amo!

Rafaelly de Souza, muito obrigada por sempre dizer “vai dar tudo certo”, “estarei sentada na primeira fila no dia da sua apresentação”. Minha amiga mais verdadeira, a quem confio todos os meus segredos, alegrias e problemas. A quem me levou para hospital e ali ficou sentada por horas me fazendo companhia e tantas outras aventuras. Muito obrigada pela nossa amizade e “carinho”. Desejo a você muitas realizações e digo: “também estarei sentada na primeira fileira”. Te amo!

Agradeço aos professores da banca Alexandre Bello, Roselane Campos, Roseli Cerny por aceitarem o nosso convite e por contribuírem para minha formação e trabalho.

Agradeço aos demais professores do curso, por transmitirem conhecimentos específicos e, além de tudo, conhecimentos da vida. A universidade é um campo enorme e se não fosse vocês a estarem sempre presentes e à disposição para ajudar, tudo ficaria muito mais difícil.

Muito obrigada a todos! Meu caminho não foi percorrido sozinho, cada um de vocês estava presente e me deu forças para continuar.

Com carinho, Renata Barbosa Berka.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta um estudo introdutório sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a intencionalidade de compreender por que são tantas as críticas às mudanças que pretende mobilizar nos currículos da Educação Básica. O foco é compreender os desdobramentos dessa política para a Educação Infantil como uma etapa que privilegia as especificidades do trabalho com as crianças pequenas. O objetivo geral é o de analisar quais interesses orientam a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, desdobrado nos seguintes objetivos específicos: realizar revisão bibliográfica acerca das implicações da Base Nacional Comum Curricular na/para a Educação Básica e para a Educação Infantil; compreender os debates e críticas que vem sendo construídos acerca da BNCC para a Educação Básica de modo geral e para a Educação Infantil em particular; reconhecer os interesses implicados na definição de uma base curricular para a Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo bibliográfica e documental. Para a pesquisa bibliográfica foram estudados os seguintes autores: Freitas (2015, 2016, 2017), Castro e Silva (2016), Ponce e Durli (2015), Oliveira (2010), Alves (2014) entre outros. As fontes documentais foram: a terceira versão da BNCC e os textos disponíveis no Blog de Luiz Carlos de Freitas. Percebe-se que a elaboração da Base Nacional Comum Curricular se organiza através de processos e disputas que tendem a neutralizar os currículos da educação básica. A Educação Infantil, por sua vez, está inserida nessas modificações que causam desconforto aos profissionais da área, uma vez que as características e especificidades adquiridas ao longo dos anos estão prestes a serem substituídas por um modelo que trata a Educação Infantil como uma etapa antecipatória ao ensino fundamental.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Educação Infantil.

ABSTRACT

This course conclusion paper presents an introductory study on the National Curricular Common Base (BNCC) with the intention of understanding why there are so many criticisms of the changes that it intends to mobilize in the curricula of Basic Education. The focus is to understand the implications of this policy for Early Childhood Education as a stage that favors the specificities of working with young children. The general objective is to analyze which interests guide the inclusion of Infant Education in the National Curricular Common Base, unfolded in the following specific objectives: to carry out a bibliographical review about the implications of the National Curricular Common Base in / for Basic Education and Early Childhood Education; understand the debates and criticisms that have been built about the BNCC for Basic Education in general and for Child Education in particular; recognize the interests involved in the definition of a curricular basis for Early Childhood Education. It is a qualitative research, bibliographic and documentary type. For the bibliographic research the following authors were studied: Freitas (2015, 2016, 2017), Castro e Silva (2016), Ponce and Durli (2015), Oliveira (2010), Alves (2014) and others. The documentary sources were: the third version of BNCC and the texts available in the Blog of Luiz Carlos de Freitas. It is noticed that the elaboration of the National Curricular Common Base is organized through processes and disputes that tend to neutralize the curricula of basic education. Infant education, in turn, is inserted in these modifications that cause discomfort to professionals in the area, since the characteristics and specificities acquired over the years are about to be replaced by a model that treats Child Education as an anticipatory step to the elementary School.

Keywords: National Common Curricular Base; Curriculum; Child education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Representação da proposta para a Educação Infantil na segunda versão da BNCC..... 34
- Figura 2.** Comparativo entre segunda e terceira versões da BNCC. 35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
Consed	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DEM-PSDB	Democratas - Partido da Social Democracia Brasileira
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PNE	Plano Nacional da Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Contexto normativo atual da Educação Infantil	21
1.2 A problemática do currículo para a Educação Infantil	23
1.3 Problema de pesquisa e objetivos.....	26
1.3.1 Objetivo Geral	27
1.3.2 Objetivos Específicos.....	27
1.4 Procedimentos metodológicos.....	27
2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	30
2.1 Sobre a Base Nacional Comum Curricular	30
2.2 O que dizem as produções sobre a BNCC.....	36
3 Análises e críticas à BNCC: uma incursão pelas matérias publicadas no Blog de Luiz Carlos de Freitas.....	50
.....	59
4 Discussões de intelectuais da área da Educação Infantil: consensos e dissensos	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

Nessa sessão apresenta-se o contexto normativo atual da Educação Infantil, a problemática do currículo para essa etapa da Educação Básica, os objetivos, problema e procedimentos metodológicos da pesquisa.

1.1 Contexto normativo atual da Educação Infantil

A criação das instituições de Educação Infantil no Brasil, sob a responsabilidade do Estado, é bastante recente. A ausência de espaços que acolhessem os pequenos e as necessidades das famílias passou a mobilizar fortemente os movimentos sociais já nas décadas de 60 e 70 do século passado na direção de prover esse direito. Nos anos 80 intelectuais da área ligados a importantes grupos de pesquisa discutiam a ideia do cuidar e do educar compartilhados entre as famílias e o Estado. Neste contexto, nos aportes legais então construídos – Constituição Federal de 1988 (CF), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº. 8.069/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) – a Educação Infantil passou a ser um direito das crianças e das famílias.

No artigo 208 da Constituição Federal, está dito que é dever do Estado garantir a “Educação Infantil em creches e pré-escolas, às crianças até cinco anos de idade” (BRASIL, 1988). Além disso, considerou questões importantes para a área, tais como: a formação dos educadores, a estrutura física adequada e a organização de instrumentos e de materiais que articulam o trabalho pedagógico e a qualidade dessa etapa da Educação Básica.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e nas alterações subsequentes, especialmente aquelas de 2013¹, houve inúmeras mudanças em relação às creches e pré-escolas. A primeira delas diz respeito ao sentido de articulação e continuidade que se pretendeu alcançar articulando esses

¹ A Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em questões relativas à formação de professores e à Educação Infantil. As mudanças principais na Educação Infantil versam sobre obrigatoriedade, frequência, período de oferta, avaliação e documentação.

duas etapas na denominação de Educação Infantil. Atualmente a Educação Infantil compreende duas etapas: creches de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos. O Artigo 21 estabelece:

Art. 21º. A educação escolar compõe-se de:

I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior

(BRASIL, 1996)

A primeira etapa da Educação Básica ganha espaço na LDB com a finalidade declarada de efetivar “o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Ademais da organicidade pretendida, no que diz respeito ao financiamento² foi uma importante conquista a vinculação das creches ao sistema educacional. A compreensão da criança como sujeito de direitos na CF foi reafirmada na LDB e implicou na criação de novas propostas pedagógicas voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010, p.01) das crianças pequenas.

Além disso, a integração da Educação Infantil à Educação Básica obrigou o Estado a construir políticas na direção de universalizar o acesso à pré-escola e ampliar as vagas nas creches e, também, investir em infraestrutura e formação de professores. Pode-se verificar essa delimitação no Título III, denominado “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” onde está dito que é dever do Estado efetivar a garantia do atendimento às crianças em todos os níveis de ensino, mais especificamente, no inciso IV, que aborda a Educação Infantil, afirmando que esse atendimento será realizado nas creches e pré-escolas de forma gratuita.

Os últimos 20 anos foram fundamentais para as iniciativas políticas voltadas à educação das crianças pequenas e palco de múltiplos debates e confrontos de ideias acerca das propostas pedagógicas. Entre esses debates estão, por exemplo, discussões sobre infância, direitos sociais e culturais das crianças, favorecidos pelos resultados das pesquisas cada vez mais frequentes e estudos de professores,

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criando em 1998 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007 incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio no financiamento.

pesquisadores e movimentos sociais que auxiliaram e auxiliam na construção do reconhecimento dos direitos à educação e demais elementos básicos dessa etapa da vida das crianças.

Apesar das inúmeras conquistas, articular a Educação Infantil às demais etapas da Educação Básica, respeitando suas especificidades, é um desafio que permanece nos dias atuais. A construção de um currículo pautado na organização e na definição do tempo, do espaço e dos conhecimentos e experiências (PONCE e DURLI, 2015) das crianças atendidas em instituições de Educação Infantil é uma discussão permeada de múltiplas intencionalidades revestidas de interesses diversos. As respostas às perguntas “qual conhecimento?” e “como organizar o conhecimento” estão implicadas em concepções e estas comprometidas com finalidades específicas.

1.2 A problemática do currículo para a Educação Infantil

Nessa trajetória de inclusão e compreensão da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, e no intuito de atender às especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, o MEC publicou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), organizado em três volumes, "Introdução", "Formação pessoal e social" e "Conhecimento do mundo", e, no ano seguinte, o CNE publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB 1/99), mandatórias, pautadas pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, concepção mantida na recente versão de 2009 (Resolução CNE/CEB 5/09). As DCNEI estabelecem orientações, princípios e fundamentos para auxiliar a organização dos Projetos Político Pedagógicos e as práticas pedagógicas das instituições destinadas a atuar junto às crianças, incluindo as especificidades relativas aos processos de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2010, p. 01). Em consonância com o que estabelece a LDB 9394/1996, determinam:

A primeira etapa da educação básica, 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. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil

pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2009).

Ao definir os espaços de oferta como não domésticos, reforça a institucionalização do acesso e acena para a profissionalização. Sobre eles define:

A necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA, 2010, p.01)

A normativa aborda questões fundamentais à elaboração das propostas e práticas pedagógicas. Compreendem-se essas orientações como inerentes ao campo do currículo, pois indicam conhecimentos e experiências a serem considerados no trabalho pedagógico institucional. O currículo é definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

No âmbito do currículo compreende-se, por exemplo, a delimitação dos princípios destinados a orientar as práticas pedagógicas e os Projetos Político-Pedagógicos, quais sejam:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

Também ao estabelecer como eixos orientadores da prática pedagógica as interações e as linguagens e, nos artigos oitavo e nono, apresentar um rol de experiências e de conhecimentos a serem

considerados, delimita aspectos importantes do currículo para a Educação Infantil. O que se quer demonstrar é que as DCNEI constituem o documento norteador da construção do currículo para a Educação Infantil nas redes, sistemas de ensino e instituições – creches e pré-escolas.

Percebe-se que ao longo da trajetória da Educação Infantil, essa etapa vive intensos processos de revisão de concepções, seleção de conhecimentos, avaliação e fortalecimento de práticas voltadas às necessidades das crianças pequenas. Recentemente, como afirmação das disputas travadas na definição dos currículos, o Ministério da Educação (MEC) conduz o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular e inclui a etapa da EI nessa discussão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é por sua vez uma proposta que tem gerado muitas dúvidas e questionamentos entre os profissionais da área da educação. Resultado dos encaminhamentos da LDB 9394/1996 e do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014, onde foram estabelecidas metas para melhorar a qualidade da Educação Básica e, entre elas, a construção de uma Base.

Como decorrência dessas determinações legais, o MEC inicia o processo de elaboração da Base e, em 2015, lança o que seria a primeira proposta da Base para conhecimento da sociedade em geral, abrindo processo de discussão bastante controverso envolvendo a sociedade civil de modo geral, professores, pesquisadores, reformadores, pais, estudantes, entre outros tantos.

Em março de 2016 a primeira versão da BNCC é finalizada, entre muitas “críticas de entidades científicas, sindicais e organizações da sociedade civil tanto no que se refere ao seu conteúdo, quanto à forma como está sendo construída” (CEZARI; SOUZA; CUNHA, 2016). Nessa versão a Educação Infantil ainda não estava presente.

Após três meses, em junho do mesmo ano, a segunda versão começa a ser elaborada e muitas mudanças com relação à organização, estrutura e aos objetivos começam a ser desembaraçados. Uma das mudanças mais inesperadas foi a inclusão da Educação Infantil no documento, que tem por finalidade declarada a de orientar e formular as propostas pedagógicas e os currículos para todas as escolas do ensino básico.

Mais recentemente, em agosto de 2016, a terceira versão começa ser discutida e elaborada a partir do segundo documento “finalizado”. Nos primeiros meses de 2017 foi finalizada e

encaminhada ao CNE para aprovação. Na terceira versão, construída no contexto de um “governo golpista”³, a perspectiva de Base a partir de direito à aprendizagem foi solapada. A nova versão está fundamentada na perspectiva de objetivos operacionais, bem ao gosto das avaliações em larga escala, e em competências, configurando um viés neotecnicista ao documento.

Mesmo com muitos confrontos e sessões de reuniões realizadas para o debate sobre a inclusão da Educação Infantil e a perspectiva adotada, o documento é considerado finalizado no âmbito do MEC e encaminhado ao CNE para aprovação. No momento atual o CNE realiza consultas públicas em alguns estados brasileiros e já anuncia que haverá algumas mudanças. Porém, no contexto do CNE interesses diversos estão em jogo. Os empresários da educação, majoritários na composição atual do Conselho, com certeza garantirão a aprovação da Base nos moldes dos objetivos e das competências.

Esse cenário, expressa as lutas e os interesses em disputa no âmbito da definição do currículo para a Educação Básica e, é claro, para a Educação Infantil.

1.3 Problema de pesquisa e objetivos

Diante do exposto, esse projeto visa conhecer um pouco das discussões e das críticas que vem sendo construídas sobre a concepção de currículo da BNCC para educação no geral e, conseqüentemente, para a Educação Infantil. Para tanto, tem-se como **questão norteadora**: quais interesses orientam a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular?

³ A crise política brasileira, que redundou num golpe parlamentar, jurídico-midiático, tem sua origem nas denominadas “jornadas de junho de 2013”. Estas foram manifestações, inicialmente, contra o aumento das passagens de ônibus, principalmente em São Paulo, e coordenadas pelo Movimento Passe Livre. Paralelamente, se desenvolviam as ações da Operação Lava Jato, de combate à corrupção na Petrobrás. Um tema municipal (aumento das passagens) e um tema nacional (Operação Lava Jato) são fundidos pela grande mídia, a partir da qual se constrói uma narrativa “para dar uma base popular ao golpe” que derrubou a Presidenta Dilma Rousseff com início em dezembro de 2015. Com duração de 273 dias o processo de impeachment encerrou em 31 de agosto de 2016 tendo como resultado a cassação do mandato. Uma boa análise deste processo é realizada por SOUZA (2016) no livro “A Radiografia do Golpe”.

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar quais interesses orientam a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular.

1.3.2 Objetivos Específicos

1.3.2.1 Realizar revisão bibliográfica acerca das implicações da Base Nacional Comum Curricular na/para a Educação Básica e para a Educação Infantil.

1.3.2.2 Compreender os debates e críticas que vem sendo construídos acerca da BNCC para a Educação Básica de modo geral e para a Educação Infantil em particular;

1.3.2.3 Reconhecer os interesses implicados na definição de uma base curricular para a Educação Infantil.

1.4 Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo bibliográfico e documental. A pesquisa qualitativa utiliza multi-métodos que podem auxiliar na investigação dos estudos ligados aos fenômenos humanos, buscando compreender os sentidos e os significados dos mesmos (CHIZZOTTI, 2003).

Na estrutura de uma abordagem qualitativa, admite-se que o pesquisador utilize de sua imaginação e criatividade para explorar novos enfoques, sem apresentar uma proposta rígida que diminua o exercício da pesquisa. (GODOY, 1995).

As pesquisas investigam e estudam os fatos e dão espaços para surgirem novas abordagens sobre a realidade. Nesse contexto, a posição do pesquisador interfere sobre o caráter destas pesquisas, uma vez que numa pesquisa qualitativa ele geralmente está ativo e presente nos locais, nos estudos e na vida das pessoas, fortalecendo, assim, suas concepções, explicações, teorias e, por final, legitimando no texto escrito todo o percurso passado e refletido por ele e pelos que ajudaram de forma direta ou indireta na produção da pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

Desse modo, muitos dados são coletados e analisados, permitindo que o estudo seja conduzido de diferentes maneiras. Sabe-se, portanto, que existem diferentes tipos de pesquisa qualitativa, entre eles, a documental e a bibliográfica, utilizadas neste estudo. A pesquisa documental apresenta uma forma inovadora de trazer contribuições

importantes acerca de alguns temas (GODOY, 1995). Os documentos são usualmente considerados importantes fontes de dados, devendo receber atenção especial. A pesquisa documental consiste na análise de materiais diversos que ainda não foram estudados, ou que já foram examinados, mas podem ser reavaliados para buscarem-se novas interpretações (GODOY, 1995).

Esse tipo de pesquisa pode ser dividido entre os estudos dos documentos considerados “primários” ou “secundários”, quando produzidos por pessoas que estavam presentes no evento ou por pessoas que não estavam na ocasião, respectivamente. Entre as vantagens desse tipo de pesquisa está o acesso ao material do estudo por pessoas que não tiveram ou não tem acesso físico ao mesmo. Além disso, os documentos e as informações neles contidas permanecem as mesmas durante longos períodos de tempo (GODOY, 1995).

Já a pesquisa bibliográfica, por sua vez, pode ser elaborada exclusivamente por fontes bibliográficas como livros e artigos científicos. Além disso, esse tipo de estudo pode ser de caráter exploratório a partir das análises de conteúdos já elaborados por diversos autores (GIL, 2008).

Assim como a pesquisa documental, o estudo bibliográfico contém vantagens que permitem ao investigador uma maior cobertura dos fenômenos. Por fim, é importante entender que é papel do pesquisador se assegurar de que os dados estudados foram analisados em profundidade, permitindo reconhecer possíveis incoerências e contradições entre as fontes selecionadas para o estudo (GIL, 2008).

Em síntese, pode-se entender que, enquanto a pesquisa documental estuda diretamente a fonte, ou seja, o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica, por sua vez, objetiva analisar dados já trabalhados por outros autores sobre este mesmo objeto a ser estudado pelo autor da pesquisa atual.

Para alcançar os objetivos que serão discutidos neste trabalho, concentrando o que a pesquisa qualitativa proporciona, utilizar-se-á pesquisas documentais na Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, e bibliográficas, em artigos, livros e outras fontes de pesquisa.

Em seguida pretende-se elaborar análise dos registros encontrados durante a pesquisa, buscando organizá-los em sessões que ajudem a compreender a demanda de uma Base Nacional para educação das crianças e o porquê a inserção da Educação Infantil no documento, Base Nacional Comum Curricular.

Este trabalho está organizado em três seções:

A primeira seção intitulada: “A Base Nacional Comum Curricular na produção científica”, que por sua vez está subdividida em: “Sobre a Base Nacional Comum Curricular” e “O que dizem as produções sobre a BNCC”, trata de um compilado de produções científicas acerca do tema, trazendo apontamentos sobre o mesmo sob a perspectiva de diferentes autores.

A segunda seção, “Análises e críticas à BNCC: uma incursão pelas matérias publicadas no Blog de Luiz Carlos de Freitas” traz um conjunto de reflexões sobre diversos artigos de opinião do pedagogo e estudioso do tema. Foram selecionados os artigos que tratam de análises e críticas sobre a BNCC.

A terceira e última seção chamada: “Discussões de intelectuais da área da Educação Infantil: consensos e dissensos”, incluem dois artigos apresentados publicados no 38^o Reunião Nacional da ANPEd que contem análises acerca da BNCC para Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Nesta seção, apresenta-se a revisão de algumas produções referentes à atual e importante discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é o de levantar o posicionamento dos autores sobre a Base, as críticas apresentadas e os interesses identificados e apontados como preponderantes. Buscou-se analisar as aproximações e os distanciamentos dos argumentos dos autores em relação à definição de uma BNCC para a Educação Básica no Brasil.

2.1 Sobre a Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que tem como objetivo, de acordo com o MEC, definir um conjunto de conhecimentos que, juntos, garantem o direito à aprendizagem ao longo da Educação Básica. O documento começou a ser construído no ano de 2015 e, desde então, o MEC, por meio do trabalho desenvolvido pelas equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica, apresenta à sociedade uma versão inicial para o debate do que poderá ser a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015). Conforme está dito na introdução do documento, a partir desse documento introdutório o MEC “libera e convida a sociedade e comunidades em geral a ler, criticar, comentar, sugerir e propor suas considerações acerca desse documento que construirá o futuro do Brasil” (BRASIL, 2015).

Três versões da BNCC foram apresentadas pelo MEC em três anos: 2015; 2016; 2017. Este currículo determinará os conteúdos e objetos de ensino e aprendizagem abordados por professores e discentes em todas as escolas do país, influenciando aspectos da educação, tais como formação de professores, elaboração de materiais e as avaliações nos sistemas nacionais.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Porém, a forma de participação foi bastante limitada ao que já estava pré-definido e restringida pela própria organização dessa participação (BRASIL, 2017). Segundo Mendonça

Filho⁴ e Castro⁵ e Silva⁶ (2017), as contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão. Análises críticas desse processo indicaram que a sistemática de colaboração elaborada pelo MEC para coletar as contribuições foram bastante restritas, permitindo que os profissionais da educação fizessem sugestões apenas pontuais, sem discussões sobre o caráter mais amplo da BNCC. Apesar disso, muitas entidades organizadas da sociedade civil emitiram pareceres mais amplos, mobilizaram-se nas redes e nos encontros e fortaleceram os indicativos de que era necessária uma revisão bastante significativa da primeira versão. Entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁷ e Associação Brasileira de Currículo (ABdC) posicionaram-se, desde o início do processo, contrárias à definição de uma BNCC, pois compreendem que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), já existentes para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, já constituem uma base nacional.

Publicada em maio de 2016, a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação. (BRASIL, 2017). Foi elaborada com a parceria de duas organizações educacionais, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)⁸ e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁹. Durante a elaboração desta versão, foram realizados seminários com professores, gestores, especialistas e aberto ao público

⁴ José Mendonça Bezerra Filho assume o Ministério da Educação, a partir de maio de 2016, no contexto do Golpe.

⁵ Maria Helena Guimarães de Castro assume como secretária Executiva do MEC.

⁶ Rossieli Soares da Silva assume como secretário de Educação Básica do Ministério da Educação.

⁷ ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

⁸ Criada em 1986, o CONSED tem a finalidade de discutir e apoiar a implementação de políticas nacionais de educação, reunindo os Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

⁹ A UNDIME criada também em 1986, integra os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

para o debate. Ao longo deste processo, segundo o MEC, a BNCC foi enviada para especialistas do Brasil e outros países para que fossem elaborados pareceres sobre o documento. Alguns desses pareceres podem ser buscados e baixados no próprio site a Base Nacional Comum Curricular (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base/pareceres>).

Em agosto de 2016, já começa a ser escrita a terceira versão, que foi um trabalho realizado a partir o segundo documento, revisando-o e acrescentando novas informações “em torno da estrutura, introdução, habilidades e aprendizagem” (BRASIL, 2017). Em abril de 2017 a versão final do documento foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para, a partir de então, ser elaborado o parecer e a resolução de homologação. Além da entrega do documento final, o CNE promoveu cinco audiências públicas (uma em cada região do país), a primeira e a segunda audiências foram realizadas no mês de julho nas cidades de Manaus e Recife, respectivamente; a terceira e a quarta audiências ocorreram no mês de agosto, nas cidades de Florianópolis e São Paulo e, a última, foi realizada no Distrito Federal na cidade de Brasília no mês de setembro.

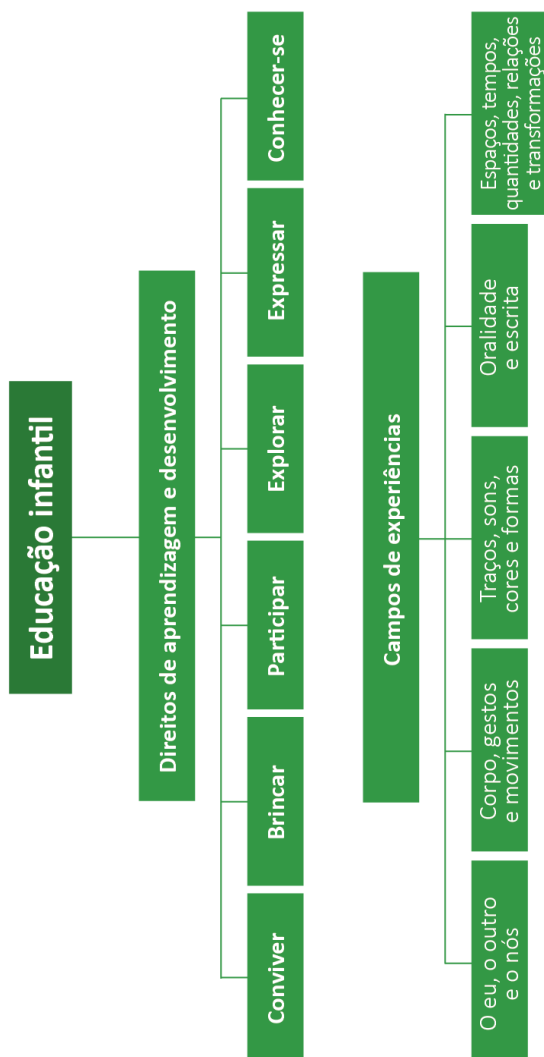
A primeira versão da BNCC foi organizada a partir da afirmação de **direitos à aprendizagem** das crianças, adolescentes e jovens brasileiros. A parte específica da Educação Infantil ressalta a intenção de “romper com os dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015).

Nas três primeiras páginas dedicadas à Educação Infantil são enfatizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais como documento norteador e especialmente destacados os princípios éticos, políticos e estéticos na elaboração das propostas pedagógicas. São destacados como direitos à aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Orienta para a criação de “experiências de aprendizagem, ou seja, experiências concretas na vida cotidiana que levam à aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço coletivo, a à produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2015). Os campos de experiências definidos foram: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Não há diferenciação

de idade para cada campo ou mesmo dentro de cada um dos campos. A indicação é, portanto, geral.

A segunda versão da BNCC apresenta mudanças significativas para a Educação Infantil. A primeira delas foi a subdivisão etária no interior da Educação Infantil de modo diferente ao que estabelece a LDB: bebês de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas de 19 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Manteve como princípios do direito à aprendizagem, mas fez mudanças em um dos campos de experiência, como se pode observar na figura que segue.

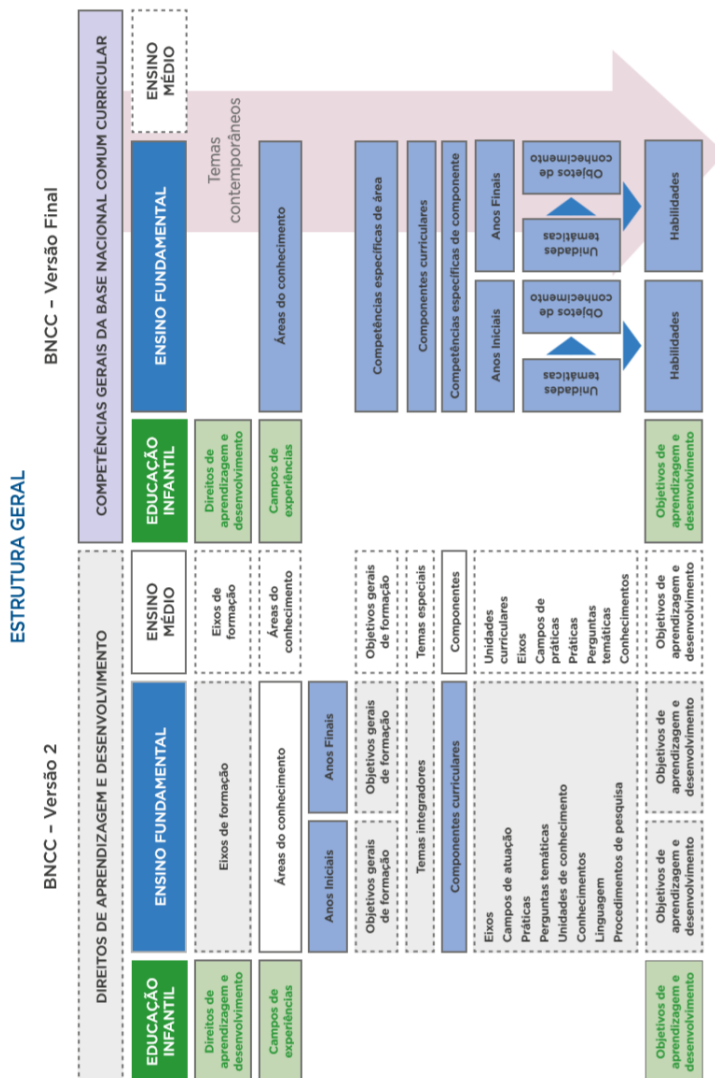
Figura 1. Representação da proposta para a Educação Infantil na segunda versão da BNCC.



Fonte: Panteliades, 2016.

A terceira versão apresentou mudanças ainda mais significativas não somente para a Educação Infantil, conforme se pode observar na figura 2 onde se apresenta o comparativo entre a segunda a terceira versões.

Figura 2. Comparativo entre segunda e terceira versões da BNCC.



Fonte: Brasil, 2017

Na terceira versão da BNCC o princípio geral organizador “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” foi substituído por “competências gerais”. A mudança é muito significativa, pois retira a ideia de uma Base como direito das crianças, adolescentes e jovens

como compromisso do Estado em articulação com todos os entes federados e a reposiciona como responsabilidade individual de cada sujeito. Na Educação Infantil permanecem os campos de experiência. Porém, agora sob o ideário das competências os campos de experiência com certeza assumem uma nova racionalidade. A racionalidade da eficiência e da eficácia põe em alerta e em risco as conquistas alcançadas nas últimas décadas para a Educação Infantil.

As mudanças propostas geram debates e pesquisas em torno do que se pretende com a BNCC, são muitas alterações feitas e poucas explicações fundamentadas sobre a inclusão da Educação Infantil, a mudança e retirada do Ensino Médio, a introdução das habilidades e competências, a inclusão do ensino religioso, entre outras que vem sendo fortemente discutidas por professores e pesquisadores da área da educação.

2.2 O que dizem as produções sobre a BNCC

Todos os trabalhos analisados tecem críticas à BNCC. Algumas delas relativas ao modo de construção do documento, outras ao seu formato e, ainda, outras sobre as intencionalidades políticas relativas à sua definição. Foi selecionada a produção acadêmica com base em autores que se aproximavam mais da discussão e, a princípio, com foco nas discussões específicas da Educação Infantil. Localizaram-se, no entanto, somente textos com discussões mais gerais, dos quais foram selecionados somente seis estudos em virtude do tempo disponível para a realização do TCC.

Sobre o aspecto relativo à construção da BNCC, os autores elaboram uma breve história recordando os documentos nacionais antecedentes nos quais há indicativos claros sobre a intencionalidade de elaboração de uma base nacional. Retoma-se alguns pontos importantes de tais documentos, levantados pelos autores dos textos selecionados, para demonstrar como a ideia de elaborar um documento nacional, único e fixo para orientar os currículos brasileiros, já constava em registros como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996 (LDBEN/1996).

Cunha e Silva (2016), olhando para a Constituição de 1988, observam que o Artigo 201 estabelece: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Observam a mesma intencionalidade na LDBEN 9.394/1996, no Artigo 26, onde se lê: “os currículos da

Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996).

Alves (2014) analisa o disposto nesses documentos da seguinte forma:

Desse modo, com o aparecimento da expressão BNC, na LDB de 1996, inúmeras forças entraram em andamento: do lado do governo, o que se deu? Em primeiro lugar, a tentativa de implantação de “parâmetros curriculares” como ‘necessidade educacional’ [...] Relacionado a isto, e de modo equivocado, mas avassalador, e aqui se gastando milhões, se deu a implantação de um sistema de avaliação de estudantes e de escolas através de provas nacionais, em um sistema que muito criticado, não conseguiu ser abandonado pelos governos seguintes, sendo mesmo ‘adotados’ por eles ardorosamente, já que “ajuda a compreender melhor o que se nos passa diversos sistemas educacionais”, afirmam todos. Isso se deu, mesmo quando pesquisas e estudos foram desenvolvidos mostrando que esses testes nacionais pouco ajudam (ALVES, 2014, p.1468 – cortes nossos).

Enquanto Cunha e Silva (2016) demonstram a clara intencionalidade expressa na legislação de 1988 e 1996 de instituir uma base nacional comum, Alves (2014) ajuda a esclarecer que os Parâmetros Curriculares Nacionais implantados em 1988 já foram a tentativa de materializar essa intenção. Corroborando com Alves (2014) nessa compreensão, porém, entende-se que até então as indicações curriculares eram menos diretivas conservando, em boa medida, a autonomia dos professores e das unidades educativas nessas definições de qual conhecimento integraria os currículos de cada etapa. Acrescenta-se a essa análise de Alves (2014), que também as diretrizes curriculares construídas no país logo após a promulgação de LDBEN de 1996, já constituíam indicativos curriculares suficientes para ser denominadas de base nacional comum. Nessas duas legislações observa-se, no entanto, a denominação de “Base Nacional Comum”, e ainda não agregava o qualificativo “curricular”.

A despeito da relação entre a Base e as avaliações em larga escala, Alves (2014) destaca que já na LDBEN de 1996 estavam postos os objetivos de alinhar os currículos e supervisioná-los por meio de avaliações em larga escala, tais como as provas nacionais para

compreender, segundo os governantes, o que se passa dentro das paredes escolares. Essa forma de tentar controlar o que é ensinado nas escolas pelos educadores vem conquistando espaço desde então.

Além da Constituição de 1988, da LDBEN de 1996, dos parâmetros curriculares nacionais e das diretrizes curriculares nacionais, Cunha e Silva (2016) destacam também as metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), a serem alcançadas em um período estimado de 10 anos, como um documento importante com indicações na direção de elaboração e implantação de uma base nacional comum entendida como condição à melhoria da educação básica brasileira. Nesse sentido, Macedo (2016) orienta para o cuidado necessário em relação ao que apregoam as instâncias governamentais na direção de construir no imaginário coletivo a ideia de que é necessária uma base nacional para resolver os problemas educacionais no Brasil. Uma BNCC resulta, por si só em equidade entre classes sociais e gera bons resultados de aprendizagem e desempenho? Alves (2014) também já alertava para essas mesmas questões:

Desse modo, podemos entender também, as tantas convicções políticas emitidas, a todo o momento, pelos que, percebendo o que se decidiu chamar de “a crise da escola”, apresentam soluções fáceis para as grandes discussões que são necessárias entre as tantas posições e imagens existentes sobre as questões curriculares. No momento atual brasileiro, essas questões se apresentam como a de necessidade de uma Base Nacional Comum (ALVES, 2014, p.1467).

Alves (2014) entende que essas convicções políticas discursivas são construídas minuciosamente para assim resolver “a crise da escola”, incorporando a ideia de que a solução cabível para esse terrível problema educacional é fácil e inclusive já tinha sido tratada em outros documentos nacionais anteriores, mas que “no momento atual brasileiro, essas questões se apresentam como necessidade de uma Base Nacional Comum”. E segue a autora:

No presente, sua necessidade efetiva vem sendo questionada pela maioria dos que estudam currículos, no Brasil, por algumas razões que têm a ver: com o momento internacional de surgimento do modelo de “currículo nacional” e a ideia de que poderia ser importado, sem consideração dos contextos em que se inserissem; com a ideia de ‘escola’, criação do capitalismo em

seus primórdios, na Modernidade, como precisando de um ensino igual para todos – “o ler, escrever e contar” [...] (ALVES, 2014, p.1468, corte nosso).

Sobre a capacidade de um ensino igualitário para todos os sujeitos, Cunha e Silva (2016) debatem sobre os argumentos de que o currículo precisa se prender a um padrão único e inflexível para que se busque construir equidade e qualidade na educação brasileira, desfavorecendo, assim, as experiências sociais, culturais e históricas de cada sujeito.

Percebe-se que os aspectos ligados à construção da BNCC levam o documento a um formato único e inflexível. A autora Sússekind (2014) relaciona esse formato à ideia de “currículo arma”, para demonstrar como “a noção de currículo é tratada de modo despido de complexidade, como sendo um objeto, um documento, para assumir o papel de *arma* com um poder de educação *destruição* em massa”.

Esse “poder” direcionado a um documento nacional é capaz de subestimar qualquer interação social sendo debatida como política e legislação, onde o que está em jogo é o sentido do *uso* desse documento. Sendo assim, “[...] a educação seria uma ferramenta efetiva de mudança social, defendendo a ideia de que a educação poderia “modelar” e “melhorar” a sociedade e “forjar” cidadãos-trabalhadores” (SÚSSEKIND, 2014, p.1514). A base da defesa desse tipo de homogeneização curricular seria a de modelar a educação para se construir cidadãos-trabalhadores e promover o verdadeiro sentido de *uso* de um documento curricular e, antes de tudo, reformular e enquadrar os docentes para administrar os “conhecimentos corretos” a serem posteriormente cobrados em avaliações e consequentemente no mercado de trabalho. Alerta Sússekind (2014):

Quando se entende que este documento poderia orientar massas de professores sobre *o que ensinar e como ensinar* em suas salas de aulas e, assim, servir para avaliar – e supostamente definir o que sabem e o que não sabem – milhões de estudantes não basta chamar atenção para o equívoco epistemologicamente cometido, pois ele é, inseparavelmente, político (SÚSSEKIND, 2014, p.1514).

Nesse sentido, a relação poder-saber compromete a autonomia dos professores a partir do que o documento único trará como conhecimento universal e pragmático. Contudo, os docentes ficaram à margem das discussões e definições da proposta de currículo na BNCC

para todo ensino básico brasileiro. Aqui se identifica um paradoxo: ao mesmo tempo em que os principais responsáveis por viabilizar a BNCC no âmbito das escolas e salas de aula são os professores os mesmos não são ouvidos, não são efetivamente considerados como sujeitos do currículo no momento de definição desses conhecimentos. Percebe-se o viés tecnicista fortemente retomado: o professor como aquele que executa o que foi planejado fora da escola e sem a sua participação efetiva.

Corroborando as indicações de Süsskind (2014) e Cunha e Silva (2016), de que ser refém de um documento construído com a finalidade de comandar e estipular quais conhecimentos são disponibilizados e trabalhados nas escolas e orientarão a reformulação dos materiais didáticos, significa a perda da autonomia dos professores como intelectuais capazes de pensar o currículo e do coletivo da escola para pensar o seu projeto político pedagógico. Nesse ponto, Alves (2014) reconhece que os diversos profissionais são *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) das ações cotidianas nas instituições escolares. A partir disso a autora segue delimitando seu questionamento sobre a construção e formulação da BNCC que trará alterações nas instituições, que por sua vez, são carregadas por convicções, consensos e contradições legitimadas pelos sujeitos que nelas fazem história.

A discussão dessas posições fáceis poderia começar por uma primeira pergunta: o que é mesmo uma BNC? Uma vez que as respostas podem ser bastante diferentes pelas tantas imagens que fazemos das escolas, de seus *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) e do seu papel na sociedade contemporânea, seja por nossas convicções políticas, seja por interesses particulares ou coletivos dos grupos com que nos articulamos, será preciso diversos e complexos processos que nos permitam chegar a um mínimo consenso para dizer “exatamente”, em um determinado momento, o que poderia ser uma BNC (ALVES, 2014, p.1467).

Responder a pergunta “o que é mesmo uma BNC?”, mostra-se um campo complexo e disputado. Ligado a essa pergunta encontram-se os questionamentos sobre a formação dos professores. No discurso oficial a ideia é a de que (re)formar professores como reprodutores de conhecimentos e competências pré-determinados ajuda o sistema educacional a sair da “crise”, pois assim os interessados pela educação –

lado favorável à BNCC nos moldes da terceira versão – conseguem prever índices favoráveis para chegar à qualidade educacional.

Entre as muitas explicações, entendimentos e concepções no que se referem às escolas, seus sujeitos e o papel que estes desempenham/vivem na sociedade, percebe-se como é complexo chegar a uma resposta consensual sobre os conhecimentos e conteúdos a serem contemplados pela Base. Nesse sentido, Macedo (2016) qualifica estes conteúdos como pragmáticos, ligados ao conhecimento que ela mesma denomina de “*conhecimento para fazer algo*”, que “parecem estar muito claramente postos na discussão de bases nacionais curriculares comuns – para, posteriormente, aproximá-las como parte de um jogo político mais amplo em defesa do controle (nacional) do currículo”.

Não explicitado, mas diretamente relacionado ao “*conhecimento para fazer algo*” encontra-se as capacidades gerais, que por sua vez serão avaliadas por sistemas de avaliações em larga escala, capazes que oferecer resultados claros sobre o que acontece e o que é ensinado nas redes escolares (MACEDO, 2016). Nessa discussão, Süsskind (2014, p.1515) destaca como os resultados produzidos pelas avaliações nacionais indicam que “a educação foi tomada como uma ‘ferramenta simples’ revelando-se totalmente inadequada para responder ao que o industrialismo exigiu”. Em decorrência dessa “inadequação” ao mercado de trabalho, conforme destacam Cunha e Silva (2016), há uma clara intencionalidade de apagar as diferenças e de homogeneizar os saberes.

Um dos principais problemas no trato com o currículo é justamente a forma como lidar com as questões de diferenças e semelhanças e o reconhecimento dos diversos saberes que nele precisam estar expressos, o que gera uma série de tensões, sobretudo no sentido de que políticas curriculares são permeadas por articulações políticas que se estabelecem nas arenas de disputa, com finalidade de hegemonizar determinado discurso que balizará a estrutura e a finalidade do próprio currículo (CUNHA; SILVA, 2016, p.1241).

Compreende-se que as questões sobre diferenças e semelhanças são muito complexas e difíceis de articular em um país como o Brasil onde a diversidade assume proporções continentais, marcada por diferentes valores, culturas, etnias, economias etc.. É nesse sentido que as autoras Schütz, Cervi e Pereira (2016) criticam o formato e o conteúdo únicos em um país tão vasto e diverso. A BNCC vai

proporciona - aos olhos dos governantes e políticos – conhecimentos determinados como verdadeiro para se formar um indivíduo. Entende-se, com as autoras, que esses conhecimentos “verdadeiros” não passam de uma relação de poder-saber “excluindo muitos outros que podem ser fundamentais para outros sujeitos, em outros contextos, em outras organizações sociais, múltiplas e distintas que compõe o povo brasileiro” (SCHÜTZ; CERVI; PEREIRA, 2016, p.08). Cunha e Silva (2016) correspondem à mesma ideia:

Nesse sentido, acreditamos que há uma necessidade de resistirmos aos modelos e padrões que nos são dados, na tentativa de (re)criar e construir novas hegemonias a partir da luta por processos políticos mais justos e de igualdade social, garantindo o direito à participação na elaboração das políticas públicas e o direito legítimo de uma educação de qualidade que considere, sobretudo, as diferenças e pluralidades dos sujeitos (CUNHA; SILVA, 2016, p.1246).

É nessa necessidade de resistência aos modelos e padrões que compreendemos até aqui a construção e a formação de uma base nacional como campo de disputas. São múltiplos os discursos na tentativa de construir consenso em torno de um documento único e inflexível. Elaborar um único currículo nacional “capaz” de levar conhecimentos fixos a todos os educandos a ponto de “equalizar as diferenças”, na verdade está assumindo a inflexibilidade e a desconstrução do campo educacional brasileiro, fazendo com que o currículo se torne uma arma nas mãos daqueles que esperam que a educação brasileira se torne objeto de mercadoria. Ou seja, você administra o mesmo conteúdo e aplica mesma prova, “reiterando esta ideia de currículo como documento, arma, como texto sacralizado e potencializando-a como instrumento de controle e homogeneização dos conhecimentos escolares [...]” (SÜSSEKIND, 2014, p.1518).

Macedo (2016) afirma existir um único sentido dessa homogeneização: “o puro cancelamento de toda diferença”. É com essa ideia de homogeneização que traremos a seguir trechos dos discursos daqueles que são favoráveis a BNCC, sempre com base nos artigos amostrados (SCHÜTZ, 2016; FREITAS, 2012; SÜSSEKIND, 2014; CUNHA e SILVA, 2016).

Süssekind (2014) apresenta as falas de diferentes grupos: Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Todos pela Educação, favoráveis à BNCC.

O Secretário da Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps¹⁰, também presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), declara em nome do Consed:

Um currículo - bem definido e claro - tem influência significativa no processo de formação de professores qualificados, nas práticas pedagógicas de professores em sala de aula, na avaliação do sistema educacional e, inclusive, no efetivo acompanhamento por parte dos pais no desenvolvimento educacional dos filhos (DESCHAMPS, apud, SÜSSEKIND, 2014, p.1518).

Além de apoiar incondicionalmente a iniciativa, ainda demonstra defender a vinculação da BNCC às avaliações em larga escala e à formação de professores. Ao que parece, para o Secretário, a BNCC resolve tanto o problema da formação de professores quanto o da qualidade da Educação Básica, o que revela uma leitura linear e rasa sobre quais sejam os verdadeiros problemas que afetam as escolas, as carreiras e, portanto, as práticas pedagógicas.

A presidenta da Undime segue na mesma linha quando considerando urgente a criação de uma BNCC:

"até que ponto nossos professores estão preparados para o processo ensino-aprendizagem?". Repulho ressaltou uma deficiência generalizada constatada, especialmente na realidade dos pequenos municípios, quanto a inexistência de técnicos educacionais capacitados, em número suficiente, para a elaboração de currículos nas escolas das cidades brasileiras (SÜSSEKIND, 2014, p.1518).

A presidenta da Undime foi mais longe do que Deschamps, ela desqualificou os professores como intelectuais capazes de ajudar a pensar o currículo a ser praticado nas escolas e nas salas de aula. Com isso, coloca-os em posição de meros executores de currículos pensados fora da escola e longe dos contextos de cada realidade.

Daniel Cara¹¹, líder do movimento Todos pela Educação¹², defende:, defende:

¹⁰ Deschamps deixa a Secretaria de Educação de Santa Catarina que assumiu em 2012 e assume a presidência do Conselho Nacional de Educação em setembro de 2016.

Definir uma base nacional comum é algo relevante, pois deve servir como ponto de partida, tanto para o currículo dos cursos dedicados à formação inicial dos professores como também para o trabalho dos docentes em sala de aula. Pode colaborar ainda para a formulação de propostas de formação continuada mais significativas para os profissionais do magistério. Servirá também como uma referência para a organização e o planejamento do ano letivo (CARA, apud, SÜSSEKIND, 2014, p.1518).

Percebe-se nos trechos dispostos acima, juntamente com a autora Sússekina (2014), que os diálogos estão trazendo certezas e consensos sobre a construção de BNCC como um documento capaz de unificar conhecimentos e acima de tudo – de forma abafada – responsabilizar os professores pelos péssimos resultados como afirma Freitas (2012):

Estas políticas estão se constituindo com o discurso do “direito das crianças a aprender”. Elas passam a falsa ideia de que notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres (FREITAS, 2012, p. 346).

¹¹ Essa informação foi extraída do texto "As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional" de Maria Luiza Sussekina, no qual consta, **equivocadamente**, que Daniel Cara é líder do Movimento Todos Pela Educação quando, na verdade, ele é membro titular do Fórum Nacional de Educação (FNE) como representante da Campanha Nacional pelo direito à Educação.

¹² Todo Pela Educação foi fundado em 2006 com objetivo de propiciar as condições de acesso, de alfabetização e sucesso escolar e efetivar o direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Nesse movimento encontram-se membros de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais. O conceito principal que o movimento Todos Pela Educação carrega é de alcançar determinadas metas educacionais até 2022. Acesse: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

Como menciona Freitas (2012), esta aproximação das políticas públicas ao direito de aprender, pautada em conceitos como responsabilização, meritocracia e privatização, denunciam, por si só, a aproximação da BNCC com os empresários do setor não estatal e concebidos pelo setor público/estatal. O autor afirma ainda que estes conceitos:

[...] constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando à constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal” [...]. Na modalidade “não estatal” as escolas continuam “públicas”, já que seu patrimônio continua sendo do Estado e os alunos continuam tendo acesso gratuito à escola, mas o Estado paga a iniciativa privada para gerir, por concessão, a escola. É a crença de que, se a escola pública for gerida pela lógica da iniciativa privada, então ela melhorará (FREITAS, 2012, p. 346, cortes nossos).

Cunha e Silva (2016) apresentam posições de dois autores (AFONSO, 2000; BALL, 2004 e 2006) que mostram como as escolas e os profissionais que nela desempenham suas atividades, são vistos como problemas complexos que precisam ser resolvidos por aqueles que supõem que entendem de educação, reformulando ou criando novas políticas públicas. Desta forma, “os problemas são expostos, mas não se leva em consideração a complexidade da prática” (Cunha e Silva, 2016, p. 1248). Com isso as políticas nunca são os problemas da “crise educacional”, mais sim daqueles que estão sendo corriqueiramente culpabilizados.

Para as autoras Schütz, Cervi e Pereira (2016), não bastasse os docentes serem culpabilizados eles ainda terão que ser avaliados e seguirem uma centralização curricular. Por sua vez essa centralidade curricular tem base na formação dos professores, nas competências essenciais, nas avaliações buscando resultados e nos livros didáticos

como guia do trabalho docente. Essas autoras também elencam trechos de atores favoráveis à BNCC, tais como Nilma S. Fontanive¹³, Integrante do Movimento pela Base Nacional Comum¹⁴, com o argumento:

[...] Eu particularmente tenho uma esperança de que ela seja capaz de transformar a prática docente (SCHÜTZ, CERVI E PEREIRA, 2016, p. 09 – corte das autoras).

Também trazem a posição do ex-ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, que defende a centralidade curricular ligada às competências essenciais:

[...] a Educação Básica é o eixo... é a base mesmo como diz o nome... para um país ter uma população que domine o conhecimento que seja capaz de extrair o máximo que a vida pode trazer... então é muito importante nós darmos um avanço no que cada pessoa precisa aprender para ser um cidadão pleno... um indivíduo feliz um profissional competente é essa a contribuição que eu peço a cada um... que dê com o máximo de dedicação (SCHÜTZ, CERVI E PEREIRA, 2016, p.08 – corte das autoras).

Destaca o pronunciamento de Maria Helena G. de Castro, Integrante do Movimento pela Base Nacional Comum que defende a relação central entre o currículo, a produção dos materiais didáticos e o sistema de avaliações:

¹³ Nilma S. Fontanive atualmente é coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio.

¹⁴ O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental que atua desde 2013 com conceitos a favor da construção de uma BNCC. Nesse movimento são parceiros a Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Airton Senna, entre outras. Nesse Movimento atuam grupos de pesquisadores, instituições, gestores e professores, que articulam em prol dos sete princípios, por eles elaborados, para a construção da base. No site abaixo é possível encontrar o conceito desse Movimento, os sete princípios, o nome de cada membro e outros materiais de interesse. Acesse: <http://movimentopelabase.org.br/>

A base para mim é um primeiro passo para nós... realmente transformarmos a educação brasileira... lógico que a base sozinha não resolve tudo... ela vai servir para orientar a formação inicial e continuada de professores, reorganizar os materiais didáticos de apoio... para rever o sistema de avaliação da educação brasileira (SCHÜTZ, CERVI E PEREIRA, 2016, p.09, cortes da autora).

Juntamente com Schütz, Cervi e Pereira (2016) constata-se, mais uma vez, a intencionalidade de retirada da autonomia docente na definição do currículo que passa a ser orientado por materiais didáticos construídos a partir da BNCC e orientarão as práticas em sala de aula, transformando-os em simples reprodutores de conhecimentos ditos verdadeiros e essenciais para o mercado de trabalho.

De modo geral, os autores dos textos analisados apresentam discursos e posicionamentos contrários à base. Para ampliar um pouco mais o espectro da análise, inclui-se o texto “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular” (2015), publicado em novembro de 2015, escrito por pesquisadores das associações ANPEd e ABdC, com objetivo de expor nove motivos pelos quais essas Associações são contra a implantação de uma BNCC. Na sequência apresentam-se alguns deles:

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização [...] (p. 1).

[...]

As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos (p. 2).

[...]

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contêdunais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem, passando-se a concebê-la apenas como escolarização (p. 3).

[...]

Percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz

de dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados (p. 4).

[...]

O atrelamento da BNCC às avaliações externas, bem como seu caráter prescritivo fortalecem instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão de inspiração abertamente empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas, tanto na gestão administrativa quanto pedagógica (p. 5).

[...]

Não é possível admitir a desmoralização dos professores da Escola Básica diante de reformas curriculares guiadas por valores mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores. (p. 7).

[...] à metodologia de construção da BNCC, guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido (p. 7).

Nesses discursos proferidos por sujeitos diversos – empresários, professores, pesquisadores, técnicos – tem-se a certeza de que o currículo e, conseqüentemente, a BNCC é um “conversa complicada”, como afirmou Süsskind (2014). Por ser uma arena diariamente questionada, disputada, conflituosa e, acima de tudo, importantíssima para orientação da Educação Básica brasileira, é um terreno contestado. Essa orientação curricular universal que se pretende com a homologação da BNCC, de acordo com os discursos dos empresários ligados ao setor não estatal, favorece a equidade o ensino público e o privado. O que se vislumbra, porém, é que alcançar a qualidade e a equidade mediadas somente por uma base nacional é mera discursividade.

3 ANÁLISES E CRÍTICAS À BNCC: UMA INCURSÃO PELAS MATÉRIAS PUBLICADAS NO BLOG DE LUIZ CARLOS DE FREITAS

Antes mesmo de o MEC dar a largada para elaboração da BNCC, um autor renomado na área educacional já alerta acerca dos impactos que esse documento poderia representar. Conforme o Lattes, Luiz Carlos de Freitas é graduado em Pedagogia, mestre em Educação e Doutor pela Universidade de São Paulo. Atua na área da Educação com destaque em Avaliação, Políticas Públicas, Organização do Trabalho Pedagógico, Progressão Continuada e Ciclos de Formação. O autor mantém um Blog denominado “Avaliação educacional – Blog do Freitas”¹⁵ no qual publicada quase que diariamente notícias acerca das ações do Ministério da Educação, com análises críticas contundentes, especialmente relacionadas às políticas educacionais atuais.

Os escritos contendo análises e críticas sobre a Base Nacional Comum Curricular são muitas. Em uma matéria denominada “Base nacional (mercadológica) comum”, afirmam que a produção de um documento único capaz de unificar 60% dos conteúdos para todo território brasileiro, é na verdade:

A razão para a ênfase nas habilidades e competências deriva da necessidade da produção das avaliações usando Teoria da Resposta ao Item. Esta tecnologia liga com traços latentes e não diretamente com medição de conteúdo o que é o mesmo que dizer que necessita da definição destas habilidades e competências para poder construir os descritores e os itens que comporão os processos de avaliação (FREITAS, 2015a).

Percebe-se que ainda em 2015, antes mesmo das competências serem assumidas como norteadoras da Base (isso acontece em 2016 na terceira versão), o autor já anunciava esse destino ao documento. O autor denuncia a relação direta estabelecida entre a Base e as avaliações em larga escala, com parâmetros de medição vinculados à competências e habilidades. O que antevia era um processo educativo no qual as crianças e os jovens da Educação Básica “aprendem” previamente as respostas a serem dadas durante o processo avaliativo. Uma educação com a finalidade de “preparar” para o sucesso nas avaliações. Os

¹⁵ <https://avaliacaoeducacional.com/>. Um acesso midiático utilizado para fazer publicações acerca da educação brasileira.

sujeitos – as crianças e os jovens – pouco importam nesse processo, os resultados é que estão no horizonte como objetivos finais.

Fazendo parte da lógica da avaliação em massa, a proposta encontra-se sustentada por e orientada para um modelo de homem e de sociedade que privilegia a normatização e a padronização enquanto ressalta o individualismo e o produtivismo no processo de escolarização e nas relações de trabalho e produção (FREITAS, 2014a).

Avalia-se pelos conteúdos anteriores ou pela BNCC? Do ponto de vista da elaboração em si da avaliação, não é tão complicado, pois parte-se dos objetivos e das competências. Mas e os estudantes? Eles aprenderam nos anos anteriores à implantação da Base com um conteúdo e, agora, estarão continuando a aprendizagem com outro. Por qual ele será avaliado? Um erro nesta transição, e os índices do IDEB vão cair. Uma das consequências será preparar os alunos para os testes através de simulados em plataformas digitais (já disponíveis) aumentando a pressão sobre a juventude e a segregação (FREITAS, 2017a).

Outro impacto a ser considerado, são as incertezas e indagações do aluno quanto ao método avaliativo a ser aplicado, uma vez que o que será avaliado a partir da homologação do documento da BNCC pode ser muito diferente do processo avaliativo anteriormente utilizado pelas escolas. Um erro nessa transição pode ser fatal para os índices da educação brasileira, já que os estudantes ainda não estarão preparados para o novo modelo de avaliação implantado.

Também alerta sobre a inserção das habilidades socioemocionais nas avaliações. O objetivo seria o de medir a motivação, o interesse, a curiosidade, o protagonismo, a organização, o envolvimento, e outros aspectos relacionados aos fatores sociais e emocionais dos alunos (FREITAS, 2014a). Nesse aspecto, pode-se inferir que a lógica deste processo acabará por padronizar os indivíduos em seu processo de formação, ao invés de estimulá-los à criatividade, ao crescimento e desenvolvimento de forma individual e singular. De encontro a isso, os proponentes dessa avaliação dizem que o desempenho escolar não se configura somente no caráter cognitivo, mas

também no envolvimento socioemocional do indivíduo (FREITAS, 2014a).

Nessa concepção de medir a personalidade, o modelo avaliativo tem por critério o sistema de rotulação e classificação dos estudantes, uma vez que se entende que os componentes implícitos da individualidade podem ser ensinados na forma categorial. Segundo Freitas (2014a) a proposta unifica características da personalidade que podem contribuir, ou não, para aprendizagem, padronizando um determinado modo de formação escolar bem sucedida do aluno.

Entidades científicas da área da educação levantam críticas na medida em que se fortalece na Base a ideia de definir habilidades socioemocionais que serão incluídas no processo avaliativo. A ANPEd (ANPED, 2015) publica uma carta de repúdio e explica seus motivos para considerar inadequada e inaceitável a adoção de uma avaliação em larga escala para medir as habilidades socioemocionais de crianças e jovens da educação básica.

O desenvolvimento socioemocional ou socioafetivo é, assim como o cognitivo, um processo de construção do sujeito, intermediado por questões sociais, culturais, ambientais que não pode ser medido por meio de itens de testes de largas. O que se intenta é torná-lo mensurável e quantificável para apoiar classificações?(MACHADO 2014, apud, FREITAS 2014).

O sujeito se constitui também pelas dinâmicas sociais e culturais que integram seu desenvolvimento. Não são questões passíveis de mensuração por testes avaliativos que objetivem diagnosticar e classificar o indivíduo de acordo com suas emoções e sentimentos. Questiona-se sobre quais realmente seriam os benefícios da implantação desse modelo avaliativo e das mudanças que o mesmo acarretará na vida escolar dos estudantes e, também, no processo organizacional das escolas. Estaria no limite dessa intencionalidade a homogeneização da identidade? Homogeneização das diferenças?

Outra denúncia significativa presente nos textos publicados por Freitas diz respeito a relação entre a definição de uma Base e a produção de materiais didáticos padronizados para 60% do conteúdo e comercializados para todo o território brasileiro. Não é a educação um grande mercado?

Antes da BNCC os editores (e professores) tinham uma margem de manobra maior na questão do conteúdo, agora, além dos conteúdos definidos

(baseados em competências) terão ainda definido o próprio sequenciamento dos conceitos envolvidos nos conteúdos. E de quebra, a questão das habilidades socioemocionais. Acabou a fase da “criatividade” [...]. Para os estudantes, a consequência é o estreitamento curricular e o treino para os testes (FREITAS, 2017^a, cortes nossos).

Acabou a fase da “criatividade”, agora é material padronizado, para ensino padronizado e que deve apoiar uma avaliação padronizada. Tudo voltado para aumentar a nota do IDEB. No conceito de educação do MEC, nota mais alta é sinônimo de boa educação, e se você quer melhorar o desempenho nos exames, deve-se ensinar aquilo que cai na prova. Portanto, é preciso estreitar o ensino nas habilidades esperadas e que serão avaliadas. A consequência para os editores e professores era esperada. Para os estudantes, a consequência é o estreitamento curricular e o treino para os testes (FREITAS, 2017a).

A denúncia sobre a relação entre a definição de uma BNCC e a produção de material padronizado para todas as etapas e contextos educativos também é uma constante. O autor avalia a participação dos empresários da educação no âmbito da produção dos textos da política, especialmente na definição da Base, como estratégias que visam à transformação da educação em mercado. O material didático é um filão desse mercado.

Ainda sobre a padronização dos materiais didáticos e o controle de desempenho de professores, alunos e escolas, no que diz respeito às plataformas digitais, Freitas (2017) aborda em outra publicação:

Começa a construção da frente dos materiais didáticos ligados à BNCC os quais atuarão como um poderoso controlador da sala de aula e da atuação do professor – ate mesmo com “planos de aulas digitais” alinhados aos testes. Abre, além disso, a linha de apoio à educação “online” de olho na expansão do mercado nesta área (FREITAS, 2017c).

Para Freitas o modelo de “franquias” também é uma possibilidade na ideia de educação como mercadoria. Modelos curriculares de escolas particulares podem ser consideradas experiências “exitosas” pelo MEC e se transformar em modelos para a escola pública

ou modelos construídos no âmbito das próprias editoras ou organizações educacionais, como explica o autor na citação a baixo:

Este desenvolvimento permite que os detentores destes “sistemas personalizados de aprendizagem” transformem as escolas públicas em uma atividade comercial baseada em “franquias” (tipo McDonalds) através de processos de terceirização de gestão (cadeias de escolas charters, p. ex.) e outros (FREITAS, 2017b).

Outra questão muito discutida por esse autor e por muitos outros mais ligados à área da Educação Infantil é a inserção da primeira etapa da educação básica na segunda e na terceira versões da BNCC. Em texto publicado no Blog no dia 29/01/2016, intitulado “Uma ‘base’ para a base nacional da Educação Infantil” Freitas faz apontamentos sobre essa inclusão na segunda versão do documento. É um trecho longo, mas em razão do objetivo deste estudo parece bastante pertinente. Segue:

María Alice Setubal¹⁶ escreveu ontem na Folha de São Paulo sobre a questão da base nacional comum da educação infantil. Em geral temos acordo com ela e também penso que há uma polarização de posições neste momento. Mas vejo a disputa entre as propostas de forma um pouco diferente.

A polarização está entre os que querem a educação infantil convertida em fase preparatória para a educação fundamental, voltada para uma antecipação da escolarização sob a batuta de exames, e aqueles que são, acertadamente, contrários a isso. No entanto, este embate tem feito com que se interprete equivocadamente a posição dos que recusam a antecipação da escolarização na educação infantil como se estes apenas quisessem que as nossas crianças brincassem e nada mais. Falso.

Apesar disso, o texto de María Alice, embora não alerte para esta questão, é útil, pois deixa claro que a base nacional comum da educação infantil não deve colocar ênfase “no eterno debate sobre a idade ideal para a alfabetização, quando o cerne deveria ser como assegurar as condições de ensino

¹⁶ María Alice Setúbal, mais conhecida como Neca Setúbal, é uma socióloga, banqueira brasileira e uma das herdeiras do Banco Itaú.

e aprendizagem para que todos acessem o mundo das letras”. As teses dos reformadores empresariais sempre insistem na questão da idade ideal porque estão sempre procurando atalhos que saltem por cima das condições e responsabilizem as pessoas.

O texto de Maria Alice talvez esteja subentendendo algo que precisa ficar claro de forma consensual entre as duas partes, como pré-condição para o diálogo: o ritmo de cada criança deve ser respeitado e não podemos coloca-las num formato “tamanho único” comandado por exigências de exames como a ANA – Avaliação Nacional da Alfabeização – e de outros testes que se pretende criar “para responsabilizar”, durante a própria vigência da educação infantil. Outra não é a finalidade da atual base nacional comum na forma concebida pelo MEC.

O primeiro ponto, portanto, a ser acordado é que nenhuma das partes proporá avaliações de larga escala durante o período da educação infantil. Já basta a ANA aos oito anos e a própria proposta atual do INEP, muito bem formulada, não prevê a introdução de mais exames de larga escala durante os anos da educação infantil propriamente dita. Isso inclui, é claro, a não medição em larga escala das habilidades socioemocionais.

O segundo ponto, a ser acordado, é que o ritmo das crianças não pode ser unificado em função de bases nacionais que obriguem, ano a ano, mês a mês, que se dominem habilidades pré-definidas, dando base para a criação de metodologias que engessam a ação do professor e marcam um ritmo de desenvolvimento único para todas as crianças.

Todos sabemos que os processos de avaliação de larga escala produzem estreitamento curricular. Feita uma base nacional com esta concepção, teremos estreitamento curricular direcionado para a escolarização ou mesmo para aquilo que Maria Alice critica, ou seja, a possibilidade de se transformar a educação infantil em “preparatória para o ensino fundamental” ou ainda em uma “educação compensatória, idealizada para superar “supostos déficits” de aprendizagem das crianças

das camadas populares” – discurso preferido de uma série de organizações sociais.

Estes são os pontos de partida que precisam ficar claros. E se forem acordados, então poderemos passar para os outros, ou seja, a não polarização que coloca a educação infantil exclusivamente como objeto da brincadeira. Não vejo quem defenda isso, dessa forma. Não acredito que quem seja a favor da brincadeira esteja se opondo ao desenvolvimento integral da criança, ou não queira assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

É perfeitamente possível, a partir da base de entendimento proposta acima, combinar muito bem a brincadeira com o desenvolvimento integral das crianças, inclusive o cognitivo. Não são os defensores da brincadeira que querem restringir a formação das crianças, mas são os defensores da escolarização antecipada que propõem currículos mínimos regados a exames, focados na “compensação cultural” e desejam “voltar a reproduzir experiências da década de 1970 de uma educação para o desenvolvimento de habilidades restritas, como a motora e perceptiva”. E como completa Maria Alice; “em pleno século 21, precisamos de reflexão, e não da mera repetição ou memorização de conteúdos”. Mais, precisamos da criatividade que gera inovação e que tem um fértil campo de desenvolvimento nos jogos e brincadeiras infantis.

Como se vê, temos acordo com o que deve ser uma articulação entre o brincar e o aprender, já que brincando também se aprende. A questão é anterior: é sobre a natureza da base nacional comum e sua função voltada para regular currículos padronizados e dar base para o desenvolvimento de exames que padronizam a evolução das crianças, antecipam a escolarização formal que está planejada para ocorrer durante a educação fundamental dos anos iniciais e contribuem desde cedo para a ampliação da segregação escolar, na contramão do que prometem (FREITAS, 2016, s/p).

O texto denuncia a disputa entre perspectivas diferentes sobre a inclusão ou não da Educação Infantil na Base. De um lado os

pesquisadores da área da Educação Infantil e suas entidades, de outro os empresários da educação. Os primeiros na defesa de uma base sem vínculo com avaliações em larga escala, organizada de modo a preservar as especificidades dessa etapa da Educação Básica e contra antecipação de processos de escolarização sistemáticos fundamentados nos moldes do Ensino Fundamental. Ressalta-se que mesmo o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB¹⁷ não se posicionou contrário a construção de uma Base para a Educação Infantil e teve/tem representantes importantes à frente dos trabalhos. Essa participação garantiu, embora na temporalidade da segunda versão, algumas conquistas, tais como:

A não inclusão dos objetivos foi uma vitória dos educadores da educação infantil, preocupados com a antecipação da escolarização na educação infantil. É possível que, na nova versão, este ganho tenha sido eliminado. Uma vez fixados os objetivos por faixa etária, florescem a responsabilização verticalizada, a meritocracia e a indústria de testes (FREITAS, 2016).

Na terceira versão, no entanto, essa questão retrocede e a participação das entidades aparece mais como legitimação do processo do que como oportunidade de assegurar as especificidades da Educação Infantil. O movimento de cooptação é forte!

Em documento produzido junto com a segunda versão os reformadores, possivelmente em colaboração com os representantes da própria área, justificam a inclusão da Educação Infantil na Base da seguinte forma:

Essa concepção buscar romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a (BRASIL, 2016).

A questão sobre quem são os principais autores na elaboração da BNCC é outro ponto levantado e criticado. Na versão preliminar da Base, ainda no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, os

¹⁷ <http://www.mieib.org.br/institucional/>

reformadores empresariais tinham menos espaço. No governo atual, após o impeachment, os reformadores passaram a dominar a Secretaria de Educação Básica do MEC. Conforme Freitas (2017d), com a “coligação liberal-conservadora representada pelo DEM-PSDB, escancarou-se a utilização das teses da reforma empresarial da educação em sua forma mais radical. O que se percebe é uma grande quantidade de organizações, empresas e fundações ligadas a setores privados e uma pequena minoria de professores da Educação Básica e universitários em efetiva participação.

Nesse sentido, Freitas alerta sobre os grupos de interesse e influência que disputam o conteúdo e a forma da Base, como por exemplo, o Movimento pela Base Nacional¹⁸.

Segundo Freitas (2015a), é notório que o mercado empresarial está participando e definindo, em boa medida, a construção da BNCC:

O que está por trás de tudo isso é MERCADO, guiado pela ideia da privatização da educação. Com uma base nacional comum obrigatória em nível nacional, está criada a base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação, assessoria (em ligação com as ADEs da Pátria Educadora) e produtoras de material didático e midiático em grande escala nacional. O que está havendo neste momento é um posicionamento de mercado (FREITAS, 2015a).

Outra organização ligada diretamente a BNCC é a Fundação Lemann. Esta, por sua vez, apoia a elaboração e construção de materiais didáticos online junto com a equipe *Google.org*. Segundo Freitas (2017c), os “materiais didáticos ligados à BNCC [...] atuarão como um poderoso controlador da sala de aula e da atuação do professor – até mesmo com “planos de aulas digitais” alinhados aos testes”. Nessa análise a linha de materiais “online”, surge no momento em que o mercado está de olho na expansão da educação.

Google.org, o braço da ‘responsabilidade social’ do buscador, acaba de ‘doar’ 15,8 milhões de reais à Fundação Lemann para criar uma “plataforma digital que oferecerá milhares de planos de aulas digitais, vídeos e outros materiais, para ajudar professores de todo o país a criar experiências de aprendizado mais ricas para seus estudantes” (FREITAS, 2017c).

¹⁸ <http://movimentopelabase.org.br/>

Diferente daqueles que preveem que as mudanças curriculares e consequentemente as avaliações serão positivas para o Brasil, não se pode finalizar as discussões aqui levantadas com a expressão “por fim”, uma vez que ainda é difícil visualizar quais serão os impactos, benefícios ou malefícios dessas mudanças educacionais previstas pela BNCC. Espera-se que muitos debates ainda aconteçam em vista de todas as alterações propostas para a Educação Básica.

O que se pode constatar é que as disputas no campo da delimitação dos currículos para toda a etapa da Educação Básica não tem mais como finalidade principal e horizonte a criança, o adolescente e o professor. As forças do mercado adentram vigorosamente para decidir questões que são especificidades da área da educação. O que está em disputa é o mercado educacional e, com ele, também uma determinada concepção de educação, de criança e de professor. Percebe-se que currículo é mesmo um campo de disputas.

4 DISCUSSÕES DE INTELLECTUAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSENSOS E DISSENSOS

Nesta seção, apresenta-se a análise de duas produções publicadas na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, que ocorreu no mês de Outubro do corrente ano. São artigos com análises encomendadas pelo GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos¹⁹. O primeiro tem como autora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (OLIVEIRA, 2017), intitulado “A construção da base nacional comum curricular para a Educação Infantil”; o segundo, denominado de “Balanço analítico da Educação Infantil: direitos em risco e consensos possíveis” é da autoria de Maria Malta Campos (CAMPOS, 2017). São duas produções atuais, de pesquisadores importantes da área da Educação Infantil com participação significativa na elaboração da segunda e terceira versões da Base.

O objetivo é o de levantar e analisar o posicionamento das autoras sobre as incertezas referentes a essa inserção da Educação Infantil e seus riscos para o sistema educacional infantil brasileiro.

Oliveira (2017) apresenta, inicialmente, argumentos que caracterizam a defesa de uma base curricular para a Educação Infantil, conforme segue:

Debater as disputas em torno da concepção de currículo e da identidade da Educação Infantil pode promover um avanço na área, embora um alinhamento único é difícil e não desejável. Nesse contexto de discussão se inclui a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Sua elaboração procurou garantir o que está sendo construído por pesquisadores e educadores da área no sentido de assegurar as singularidades da Educação Infantil. As várias tensões enfrentadas serviram para alimentar a apresentação de uma proposta de certo modo original no sistema de ensino brasileiro, e que é dada como um ponto de partida para orientar a

¹⁹ Os Grupos de Trabalho (GTs) são instâncias de conjuntos e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. Ao total são 23 GTs temáticos, onde trabalham pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. O GT07 é a área direcionada a pesquisas sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

formação docente e novas pesquisas na área (OLIVEIRA, 2017, p. 1).

Na sequência, apresenta-se e a alguns colegas²⁰ de área como equipe que esteve à frente dos trabalhos na elaboração da Base para a Educação Infantil e argumenta:

Nossa primeira decisão foi a de ancorar a BNCCEI nas DCNEI. Depois pensamos em que o básico seria garantir uma especificidade ao trabalho pedagógico na EI sem nos prender à ideia de disciplinas, presente no trabalho na EF e EM. Isso nos levou a recuperar a ideia de campos de experiências já adotados em relação à EI por países como Nova Zelândia, Itália, Espanha. Destacamos cinco campos de experiências de modo a incluir os grandes temas trabalhados na EI. Decidimos ainda propor uma estrutura de poucos e significativos direitos, escolhidos a partir dos debates que têm havido na área de EI, apresentar objetivos que descrevam a realização pelas crianças de práticas efetivadas nos campos de experiências e detalhados para 3 grupos etários (OLIVEIRA, 2017, p. 2).

A ideia, a princípio, conforme argumenta a autora, era a de utilizar o espaço da Base para reafirmar as DCNEI e tentar estabelecer um formato para a EI distinto das demais etapas da EB. E é exatamente isso que faz ao longo de todo o artigo (re)apresentando algumas questões e posições da DCNEI, tais como: concepção de currículo, processos de aprendizagem de bebês e crianças pequenas, sobre o ensino e o papel do professor, sobre o conhecimento, sobre os direitos das crianças a serem assegurados, sobre escrita e alfabetização e, por último, a avaliação.

O artigo apresenta um relato do processo de elaboração da Base e, no limite, também é uma defesa ao documento. Não há críticas.

Campos (2017), por sua vez, abre o artigo situando a atual condição política do país e a condição de ser fazer um balanço da trajetória das políticas de Educação Infantil. Que fale a autora:

A proposta da ANPEd para este trabalho encomendado, nos chega, como autoras convidadas, em um momento especialmente angustiante de nossa história recente. O que nos solicitam – um balanço crítico da trajetória das

²⁰ Maria Carmen Barbosa, Paulo Fochi e Silvia Cruz.

políticas de educação infantil a partir da Constituição de 1988 – deve ser feito numa perspectiva muito distante daquela em que nos encontrávamos há alguns meses atrás: ao invés de comentar questões pertinentes à continuidade de um processo relativamente coerente de construção de um arcabouço legal e institucional para a educação das crianças pequenas, a partir de um ponto de vista interno a esse processo, agora fomos jogadas a contragosto para uma posição muito diferente.

Nossa presente perspectiva revê esse processo, do qual todas participamos ativamente, a partir de uma conjuntura turbulenta, confusa, destrutiva, que traz ameaças e delinea cenários até há pouco impensáveis: o teto de 20 anos para gastos sociais, aprovado no Congresso sem quase nenhum estudo prévio ou discussão sobre suas consequências para a população em geral e para várias gerações seguidas de crianças de 0 a 5 anos, foi apenas uma primeira medida nessa escalada de retrocessos (Grifo nosso).

Porém, o lugar em que nos situamos agora, nesse outro ponto de vista, talvez nos ajude, contraditoriamente, a distinguir o que realmente foi e continua sendo a parte estrutural dessa construção coletiva do sistema de educação infantil brasileiro, daqueles aspectos que pertencem mais ao campo do ideário pedagógico em desenvolvimento, o qual comporta e se beneficia do confronto de posições sobre o teor de programas, propostas pedagógicas e experiências de gestão adotadas aqui e ali.

Preservar esse espaço de debate e experimentação sobre formas diversas de conceber um currículo ou uma programação, sobre abordagens ainda incipientes de avaliação da e na educação infantil, sobre inspirações diversas a partir de experiências de organização institucional distintas desenvolvidas em outros países, é muito importante. Mas manter alianças na defesa das bases legais e documentais que estruturam o modelo de educação infantil que estávamos tentando construir e que corre sérios riscos de ser desmontado parece-me ganhar urgência. Por isso,

a oportunidade que nos dá a ANPEd nesse momento, propondo esta mesa de discussão, torna-se preciosa. (CAMPOS, 2017, p. 1)

Já na introdução a autora deixa claro que há, sim, riscos sérios para a Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à continuidade das conquistas promovidas pelas políticas implementadas nas últimas décadas. Posiciona-se, portanto, de modo mais crítico acerca da conjuntura atual e dos possíveis desdobramentos dela à EI.

Com base nesse posicionamento, pergunta: “Quais as características do modelo de educação infantil, proposto na legislação e documentos nacionais oficiais a partir da Constituição Federal de 1988, que podemos considerar como estruturais?” Lista e discute várias delas que vamos apenas mencionar aqui: inclusão da creche na educação e a definição da primeira etapa da educação básica como constituída por creche e pré-escola; a expansão da cobertura nesse início de século viu crescer significativamente a proporção de crianças que frequentam creches e pré-escolas no país e; a formação e as condições de trabalho dos profissionais que, a partir da LDB de 1996 alcançou melhorias consideráveis. Questões que estão em risco na atualidade.

Sobre currículo e avaliação é ainda mais assertiva:

Analisando as diversas abordagens adotadas pelas propostas curriculares nacionais elaboradas a partir dos anos noventa, até mesmo antes da LDB, é possível perceber as sucessivas mudanças de fundamentação e de estruturação adotadas em cada momento, seja pelo MEC, seja pelo Conselho Nacional de Educação, nas duas versões das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Mais recentemente, a iniciativa de definir uma base comum curricular para todo o país provocou grandes celeumas, desde a rejeição a uma proposta desse teor até as críticas realizadas sobre as duas primeiras versões do documento, e, com os últimos acontecimentos políticos, as mudanças introduzidas na terceira versão em pauta nas audiências públicas em andamento (CAMPOS, 2017, p.7).

Adverte que na trajetória nacional de elaboração de documentos que orientam o currículo para a Educação Infantil há dissensos:

Em primeiro lugar, nem todos concordam com a ideia de que a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas deva seguir um currículo ou

uma programação prescrita para um sistema, um conjunto de instituições ou mesmo para uma unidade. Essa posição torna-se tão mais incisiva quanto menor a idade das crianças atendidas, sendo mais disseminada, inclusive internacionalmente, para a creche. O temor da “escolarização” da creche é um ingrediente desse ponto de vista. Em lugar de um currículo prescrito, argumenta-se, a opção deveria ser um trabalho mais desestruturado, baseado nos interesses e nas culturas infantis, de forma livre e criativa. Os modelos mais conhecidos são encontrados em creches do norte da Itália e dos países nórdicos; nestes, unidades pequenas geralmente apresentam ambientes e práticas mais próximos do contexto doméstico.

Numa direção oposta, que reflete o que Peter Moss alcinhou de “colonização da educação infantil pela escola primária”¹, muitos sistemas brasileiros prescrevem currículos baseados em conteúdos, habilidades e comportamentos considerados necessários para a escolaridade futura da criança, geralmente com foco na alfabetização (CAMPOS, 2017, p.8).

Alerta em relação a questões controversas nas propostas de BNCC elaboradas para a Educação Infantil, com os seguintes destaques:

- a) distinção ou não que deve ser observada entre os currículos da creche e da pré-escola;
- b) distinguir três faixas etárias, em lugar de diferenciar entre dois tipos de instituição é preocupante, pois outros fatores que incidem sobre as diversas modalidades de atendimento;
- c) questões de avaliação explicitando uma concepção de avaliação integrada do desenvolvimento da criança, do trabalho pedagógico, da instituição e da rede.

Finaliza o texto com a seguinte argumentação\defesa:

Como aponta Helen Penn, para analisar a educação das crianças pequenas em qualquer país, é sempre necessário que se leve em conta um quadro mais amplo: o que importa “é uma compreensão de como os serviços para a pequena infância se alojam em um conjunto maior de responsabilidades sociais sobre educação, saúde, pobreza e tentativas de conciliar o trabalho com a

vida familiar” (PENN, 2011, p. 210 apud CAMPOS, 2017, p.15).

Na leitura e análise dos dois textos se percebe posições diferentes em relação tanto a necessidade de uma BNCC para a Educação Infantil como em relação ao seu conteúdo e forma. As disputas sobre o que é um currículo para a EI e o que ele deve conter têm mobilizado os pesquisadores da área e, ainda, há muitas discussões a serem realizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC é resultado de uma normatização do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014, onde foram estabelecidas metas para melhorar a qualidade da Educação Básica. Ainda que a discursividade oficial negue que se trata de um currículo, a Base está sendo retratada como um currículo capaz de reformular a educação nacional brasileira, com objetivos e conhecimentos traçados para cada etapa da Educação Básica já com articulação às matrizes de referência para as avaliações em larga escala.

Buscou-se apresentar um pouco do percurso da BNCC até o momento aos olhos daqueles que participaram deste processo, com discursos preparados para favorecer ou ser contrários a essa remodelagem educacional. Sendo assim, foram destacados pontos gerais, na medida em que se pode, ao final, entender como se orienta esse processo na e para a Educação Infantil.

A Educação Infantil, por sua vez, foi e continua sendo palco de múltiplos debates e confrontos de ideias por diversos sujeitos ligados ao setor educacional e, com mais força nos últimos anos, pelo empresariado. Em sua trajetória de inclusão e compreensão como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil ganhou espaços nos documentos nacionais como: Constituição de 1988, LDB/1996 e DCNEIs. Eles preveem e estabelecem orientações e características para os profissionais da área e especificidades relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

As produções científicas analisadas trouxeram apontamentos que mostraram discussões mais gerais sobre a BNCC.

Percebe-se que os aspectos ligados à construção da BNCC levam o documento a um formato único e inflexível. A base da defesa desse tipo de homogeneização curricular seria a de modelar a educação para se construir cidadãos-trabalhadores e promover o verdadeiro sentido de *uso* de um documento curricular e, antes de tudo, reformular e enquadrar os docentes para administrar os “conhecimentos universais e pragmáticos” a serem posteriormente cobrados em avaliações e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Encontraram-se no contexto dessas definições múltiplos discursos na tentativa de construir consenso em torno de um documento.

As análises dos autores estudados ajudam a compreender e problematizar questões relativas a:

- a padronização dos currículos;

- o que significa uma Base elaborada com foco em habilidades e competências e explicitada por meio de objetivos;
- os perigos e intencionalidades da relação direta que se quer estabelecer entre competências e avaliação de desempenho em larga escala;
- as intenções de se incluir no currículo e na avaliação as habilidades socioemocionais;
- o avanço da educação como mercadoria por meio da BNCC.

O que se pode constatar, é que os interesses que orientam a Educação Infantil ao longo da BNCC estão sendo os mesmos interesses que orientam as demais etapas da educação básica – ensino fundamental e médio. Mesmo que a primeira etapa da educação esteja sendo tratada na Base como “campos de experiências”, percebe-se que a BNCC como um todo está pautada em habilidades e competências – áreas de experiências.

Oliveira (2017) já alerta que um só equívoco nessa perspectiva de campo *versus* área de experiências compromete o contexto de aprendizagem, a rotina e o desenvolvimento das crianças pequenas, uma vez que estas estariam perdendo o espaço de suas especificidades infantis, pautadas no tempo, nos conhecimentos e nas experiências, para começar a viver desde cedo experiências em áreas que podem auxiliar na antecipação demais etapas.

Percebe-se que o fato de manter a Educação Infantil com o conceito marcado de campos de experiência, não desfaz a ideia de que essa etapa vai seguir uma forma diferente das demais, pois logo na terceira versão temos como organização geral os direitos de aprendizagens substituídos por competências gerais que estão postas para o sistema educacional brasileiro. Ligados a essas competências estão as avaliações que por sua vez buscam medir habilidades e características socioemocionais dos sujeitos – crianças e jovens. Essas medidas avaliativas e de competências colocam a Educação Infantil em alerta, pois as conquistas e as especificidades alcançadas nos anos irão prejudicar a sua eficiência e eficácia.

O desenvolvimento das crianças, por sua vez, já encontra-se um questionamento que é a inclusão das habilidades socioemocionais no currículo e conseqüentemente nas avaliações em larga escala. É inaceitável a possibilidade de avaliar as emoções e sentimento das

crianças de 0 a 6 anos de idade, a ponto de servir como resultado ou premiação.

Oliveira (2017) destaca que se avaliação for realizada de forma a beneficiar somente as crianças, feita de forma sensível às especificidades e as características, pode-se tornar um documento importantíssimo. Mas, se por outro lado, pretende-se avaliar as competências, habilidades, emoções e sentimentos, servirá apenas para a promoção a outras etapas da educação básica. Essa promoção avaliativa preocupa profissionais da área da Educação Infantil, pelo simples fato de que a BNCC busca medir e avaliar além de características educacionais inerentes à educação escolar, características individuais para que possa idealizar uma equidade na educação.

Desse modo, considera-se importante que se dê segmento aos estudos relacionados à BNCC e a inclusão da Educação Infantil nesse processo que pode modificar e gerar dificuldades a educação das crianças pequenas. Essas modificações tendem a alterar o currículo da educação básica e, conseqüentemente, alterar o currículo da e para a Educação Infantil. Como pontuam os autores estudados, o currículo é considerado uma “conversa complicada” e para a Educação Infantil o trabalho parece dobrar, pois existem especificidades e características que não devem ser excluídas ou alteradas na medida em que se antecipem as funções das etapas seguintes.

Nesse sentido, para que se possa continuar conhecendo riscos, benefícios, vantagens e desvantagens dessa inclusão é fundamental que se traga à tona essa discussão não só em espaço de discussão legislativa, mas também em escolas, academia e em debates abertos à sociedade em geral, uma vez que isso irá impactar diretamente na vida das crianças de hoje e nas próximas gerações.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. p. 1480 – 1511, out./dez. 2014.

ANPED. Sobre ANPED. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 04 set. 2017.

ANPED. 01/2015/GR: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. Governo Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao>Acesso: 04 out. 2017.

BASE, Nacional Comum Curricular. [s. L.]: Ministério da Educação - Mec, [ca 2015]. Son., color. Legendado. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL, 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 20/09 / Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília, CNE.

BRASIL, 2015. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL, 2016. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Comparativo.pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis. In: 38 REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luiz. ANPEd. [s. L.]: Anped, 2017. p. 1 - 17. Disponível em:
<http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=10>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CEZARI, Eduardo; SOUSA, Jil-vanny da Silva Cunha; CUNHA, Rogério de Sousa. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: conceitos e propostas de um currículo. Revista Observatório, Palmas, v. 2, n. 2, p. 456-475, out. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. 02. ed. Portugal: La Hemeroteca Científica En Línea em Ciencias Sociales, 2003. 17 p.
CURRICULAR, Movimento Pela Base Nacional. Movimento pela Base Nacional Curricular: O Movimento. 2017. Disponível em:
<<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>. Acesso em: 03 set. 2017.

CUNHA, K. S.; SILVA, J. de P. da. Sobre base e bases curriculares nacionais comuns: de que currículo estamos falando? Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.04, p. 1236-1257 out./dez. 2016.

EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de (Org.). Audiências Públicas: BNCC. CNE. Disponível em: <<http://cnebncc.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 set. 2017.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Base Nacional Comum Curricular: Linha do Tempo. 2015. MEC. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: Pesquisadores questionam avaliação socioemocional. 2014a. Luiz Carlos Freitas. Disponível em:
<<https://avaliacaoeducacional.com/2014/12/18/pesquisadores-questionam-avaliacao-socioemocional/>>. Acesso em: 04 set. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: Base nacional (mercadológica) comum. 2015a. Luiz Carlos Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: Educação Infantil está virando Ensino Fundamental. 2015b. Luiz Carlos Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/20/educacao-infantil-esta-virando-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: Educação infantil: adoecendo com a “idade certa”. 2015c. Luiz Carlos Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/18/educacao-infantil-adoecendo-com-a-idade-certa/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: Educação infantil na BNC: retrocesso à vista. 2016. Luiz Carlos Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/17/educacao-infantil-na-bnc-retrocesso-a-vista/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de (Ed.). Plataforma Lattes: Currículo Lattes. 2017. Luiz Carlos Freitas. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: BNCC: primeiros impactos nos materiais didáticos. 2017a. Luiz Carlos Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/14/bncc-primeiros-impactos-nos-materiais-didaticos/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: BNCC: como os objetivos serão rastreados. 2017b. Luiz Carlos Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: BNCC: google doa milhões para materiais online. 2017c. Luiz Carlos Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/03/22/bncc-google-doa-milhoes-para-materiais-on-line/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: ← CONAE18: Documento Referência é divulgadoBNCC: como os objetivos serão rastreados → BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. 2017d. Luiz Carlos Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 04 set. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos (org). Dossiê Políticas Públicas de Responsabilização na Educação. In Revista Educação e Sociedade. Campinas/SP: CEDES, abr/jun 2012, vol 33, n. 119: 345 – 351.

GIL, Antonio Carlos. Delineamento da Pesquisa. In: GIL, Antonio Carlos (Org.). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008. p. 50-51.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, maio 1995. Trimestral.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.Seção I, p. 27834-27841.

MENDONÇA FILHO,; CASTRO, Maria Helena Guimarães de; SILVA, Rossieli Soares da. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. 396 f. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Educacao_Infantil_e_Ensino_Fundamental.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

MACHADO, 2014, aput, FREITAS 2014. Carta da ANPED sobre avaliação de habilidades socioemocionais

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/consed-conselho-nacional-de-secretarios-de-educacao/>>. Acesso em: 03 de set. 2017.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educ. rev.* 2016, vol.32, n.2, p.45-68. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. In: 38 REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luiz. ANPEd. [s. L.]: Anped, 2017. p. 1 - 14. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=10>. Acesso em: 01 nov. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de, 2010, Belo Horizonte. Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?: Anais do I seminário nacional: currículo em movimento. Belo Horizonte: 2010. 14 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/inicio/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>>. Acesso em: 30 de out. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, v. , p. 47-70.

PANTELIADES, Daniela. BNCC: Tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2016. Disponível em: <<http://aprova.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

PINAR, W. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

Undime (Org.). O que é a Undime?: UNDIME nacional. 09/06/2015.

Undime. Disponível em: <<https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>>. Acesso em: 03 set. 2017.

SÜSSEKIND, M. L. As (im) possibilidades de uma Base Comum Nacional. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014.

SCHÜTZ, M. C. F. H.; CERVI, G. M.; PEREIRA, L. A. Práticas discursivas sobre a Base Nacional Comum Curricular: relações de poder-saber. Anais... 21ª Reunião Regional ANPEd Sul. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, p. 1-16. 2016.