

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais?

Gercina Santana Novais¹

Silma do Carmo Nunes²

RESUMO

Este texto expõe reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada e seus significados na/para a educação infantil emancipatória e redução das desigualdades educacionais, com base em resultados de pesquisa qualitativa, com uso de análise documental. Para tanto, analisa o documento ‘Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base’, utilizando como referência, especialmente, as elaborações de Freire (1987; 1996; 2009) acerca de educação emancipatória e Sacristán (1998) sobre concepção de currículo. Essa análise é orientada pelas questões: a BNCC é uma estratégia a favor da educação emancipatória nas infâncias e redução das desigualdades educacionais? Quem participou da elaboração da BNCC? Quais são os objetivos estabelecidos para a BNCC da educação infantil? Qual é o caráter da BNCC e o significado para educação infantil, vinculada ao reconhecimento das infâncias e da produção cultural dos diferentes grupos sociais? A BNCC incorporou alguns conceitos e perspectiva de organização curricular contidos em pesquisas da área e em propostas pedagógicas em andamento no país? Os resultados indicam que a BNCC, instrumento de caráter normativo, não fortalece a perspectiva de uma educação infantil emancipatória e fomenta a desigualdade de oportunidade a educação ampliada e contextualizada.

¹ Doutora em Educação - FE/USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, Mestrado Profissional em Educação Básica. *E-mail:* gercinanovais@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação - FE/UNICAMP. Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia - FEESU/FUPAC. *E-mail:* leosilma@terra.com.br.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Regulação. Educação infantil emancipatória. Classes Populares.

THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE: a strategy in favor of emancipatory education of childhood and reduction of educational inequalities?

ABSTRACT

This text exposes reflections on the National Common Curricular Base (NCCB) approved and their meanings in/for emancipatory education and educational inequalities, based on results of qualitative research, using analysis documentary. To this end, analyzes the document 'National Curriculum-education Common Basis is the Foundation', using as a reference, especially the elaborations of Freire (1987; 1996; 2009) about emancipatory education and Sacristán (1998) about curriculum design. What is the character of the BNCC and significance to early childhood education, linked to the recognition of childhood and the cultural production of different social groups? The BNCC has incorporated some concepts and perspective of curricular Organization contained in the research area and pedagogical proposals in progress in the country? The results indicate that the BNCC, normative character, not instrument strengthens the prospect of emancipatory education and promotes inequality of opportunity education expanded and contextualized.

KEYWORDS: National Common Curriculum Base. Regulation. Emancipatory education. Popular Classes.

PETIÇÃO

Ao Conselho Nacional de Educação³

³ Para melhor compreender o porquê de endereçar a correspondência para o Conselho, citamos fragmentos do Regimento do Conselho Nacional de Educação. "Capítulo I - Da Natureza e das Finalidades. Art. 1º - O Conselho Nacional de Educação – CNE, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, **terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional** e, especificamente: I – subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; II – manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino; III – **assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades**; IV – emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação; V –

Recorremos a esse egrégio Conselho Nacional de Educação, e sob a égide da Constituição Federal de 1988, das Leis nº 9.394/96 e nº 13.005/2014, a Emenda Constitucional nº 59/2009, da Resolução CEB/CNE nº5/09 e, ainda, dos resultados de análise sobre aspectos da realidade da educação infantil e do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC- Educação Infantil), para que se manifeste acerca do pedido de revogação da referida base, considerando que decorreu dela violações dos direitos das crianças brasileiras, especialmente, aquelas que têm nas instituições públicas e gratuitas a única chance de ter acesso à educação infantil [...].

Das considerações preliminares que motivaram a redação da petição

Nada há de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começa ali. (Manoel de Barros).

A petição, dirigida ao Conselho Nacional de Educação-CNE, fundamenta-se no reconhecimento de que as crianças de 0 a 5 anos de idade têm direito a uma política pública de educação, cujas ações que lhe conferem materialidade, vinculam-se ao direito de aprender e de ensinar, ao fomento da autonomia e da autoria dessas crianças e à ampla participação dos diferentes grupos sociais na tomada de decisão acerca de projetos educacionais emancipatórios e, por conseguinte, de projetos de nação. A educação emancipatória abdica da educação bancária e faz do processo educativo uma prática da liberdade e da construção dos conhecimentos favoráveis à emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1987; 1996; 2009). Ancora-se na letra da Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205, para demonstrar que a educação é um direito fundamental e expor as finalidades ali definidas.

manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; VI – analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; VII – analisar as estatísticas da educação, anualmente, oferecendo subsídios ao Ministério da Educação; VIII – **promover seminários sobre os grandes temas da educação brasileira**; IX – elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação [...]. Art. 4º – São atribuições da Câmara de Educação Básica, com competência terminativa, nos termos do art. 3º: I – **examinar problemas da educação infantil**, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e profissional, oferecendo sugestões para a sua solução; II – analisar e emitir parecer sobre os procedimentos e resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades; III – **deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação [...]**” (Brasil, Regimento do Conselho Nacional de Educação / 1999, Grifo nosso).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Recorre-se à lei de Diretrizes e Base da Educação (9394/96), no que diz respeito ao reconhecimento de que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. E em relação ao ensino, ancora-se, ainda, no artigo 206 da referida constituição, especialmente nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;**
- III - **pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas [...];**
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - **garantia de padrão de qualidade.** (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o texto da petição destaca que o direito de todos/as à educação deve ser materializado considerando como princípio basilar, por exemplo, a liberdade de aprender e de ensinar, de divulgar o pensamento, a arte e o saber, em contextos educativos marcados pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Portanto, a relação entre crianças e profissionais da educação deve ser marcada pela liberdade e pelo respeito à autonomia e às identidades.

Além disso, não é possível refletir sobre ensino apartado da aprendizagem, da realidade concreta dos/as estudantes, dos seus interesses e saberes, do reconhecimento de diferentes epistemologias e das escolhas acerca da finalidade da educação e seus/suas beneficiários/as. Por conseguinte, já na exposição de motivos da apresentação da Petição, argumenta-se a favor do direito de aprender e não dos direitos de aprendizagem definidos e transformados no texto da Base Nacional Comum

Curricular - BNCC em objetivos educacionais para cada faixa etária de crianças agrupadas em períodos da educação infantil.

É inadmissível aniquilar as várias possibilidades de as comunidades indicarem o que faz sentido aprender. É necessário, ao pensarmos sobre o que ensinar e o que aprender, incluir as diferentes vozes interessadas nesse campo. Desconsiderar as diferentes vozes referentes ao que ensinar e aprender é, no mínimo, apagar as diferentes identidades interessadas no assunto e, portanto, caminhar por um terreno minado pelo autoritarismo e pela desconsideração da existência de outros saberes e interesses que poderiam ou deveriam ser incorporados na construção dos currículos que é, na verdade, o que significa a BNCC homologada. Acrescenta-se a essa situação o fato de que as informações sobre o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, relativas à universalização da educação infantil (faixa etária de 4 a 5 anos, até ano de 2016, e 50% de 0 a 3 anos, até 2024) e ao investimento público na educação pública (no mínimo, 7% do Produto Interno Bruto - PIB do País no quinto ano de vigência dessa lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no fim do decênio do PNE), permitem afirmar que o poder público não pretende cumprir integralmente o estabelecido pelo referido plano. Vejamos:

[...] estimou-se, em 2017, que 7,3 milhões de crianças nessa faixa etária não frequentavam escola, ou seja, 67,3% (6,8 milhões) da população de 0 a 3 anos e 8,3% (440 mil) da população de 4 e 5 anos. Em relação ao ano de 2016, houve uma redução dos percentuais, onde 69,6% da população de 0 a 3 anos e 9,8% da população de 4 e 5 anos não estavam na escola [...]. Em 2017, a taxa de escolarização para o grupo de 4 e 5 anos foi 91,7%, e a meta não foi alcançada em nenhuma Grande Região. As Regiões Nordeste e Sudeste apresentaram taxas acima da média nacional, 94,8% e 93,0%. Por outro lado, na Região Norte, 15,0% das crianças de 4 e 5 anos não estavam frequentando escola. (BRASIL, IBGE - PNAD Continua- 2017).

Essa situação de violação de direitos fundamentais foi agravada pela aprovação da Emenda Constitucional de nº 95/2016, um novo regime fiscal para vigorar por vinte anos, que impõe um teto para os gastos públicos e reduz drasticamente o financiamento da educação, saúde e assistência social, em um contexto de demandas por cumprimento de direitos relativos às referidas áreas. E, tudo isso, na esteira da lógica neoliberal onde,

Empresários, políticos dos três poderes e intelectuais em suas diversas instâncias e universidades uniram-se em torno deste movimento como se ele fora o caminho único para a salvação nacional, no contexto da integração orgânica e sem preparação do país à perversa mundialização do capital num duplo processo: 1) sua expansão e 2) sua entrada nos interstícios das relações sociais ainda preservam algum traço de condição humana, num intenso processo de mercantilização da vida humana. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 151).

Outra observação importante refere-se ao fato de que as lutas dos movimentos sociais, comprometidos com a garantia de direitos educacionais para a maioria da população brasileira, não se limitam à demanda por acesso às unidades escolares. Reivindicam a mudança do caráter assistencialista e reducionista conferido, frequentemente, à educação infantil disponível para membros do grupo de crianças oriundas das classes populares. Como afirma Wanderley (2010), as classes populares são constituídas por

Uma maioria de oprimidos, marginalizados, discriminados, e, mais proximamente excluídos. A configuração é ampla, e inclui os membros contidos nos dois ângulos antes indicados: os privados dos bens materiais necessários a uma vida digna; aqueles cujas opressões são dadas pela discriminação racial, étnica e sexual; os migrantes estrangeiros; os marginalizados (desempregados, subempregados, trabalhadores da economia submersa, os

miseráveis englobando mendigos, menores abandonados, prostitutas etc.); os explorados (operários e lavradores); a franja inferior do setor de serviços (pequenos funcionários, professores primários, pequenos comerciantes etc.). (p. 41).

Por conseguinte, não podemos nos esquecer das práticas nada republicanas de municípios que tomam escolas infantis públicas, prédios com infraestrutura adequada e construídos a partir de demandas das classes populares por vagas na rede pública de ensino e com recursos públicos transferidos pelo governo federal, e as terceirizam passando-as para o controle e administração de grupos do Terceiro Setor que as recebem totalmente prontas para explorá-las. Dessa maneira, ao invés de se abandonar a prática assistencialista e reducionista na educação infantil, bastante denunciada e questionada pelos movimentos sociais, os poderes públicos vão na contramão da história das lutas populares e reforçam práticas que deveriam ser abolidas no campo das políticas públicas educacionais.

Os movimentos sociais denunciam as condições desiguais de vivência da infância e apresentam a demanda por materializar o direito de uma educação de qualidade em escolas públicas, gratuitas, democráticas e de qualidade social para o referido grupo. Esses movimentos, ao longo da história, contribuíram para avançar a base jurídica sobre o direito à educação infantil. Entretanto, não lhes foi garantida a participação na tomada de decisões relativas aos interesses das classes populares na elaboração e decisão sobre BNCC⁴. Todavia, isso não ocorreu em relação, por exemplo, ao “Movimento pela Base”⁵, financiado pela Fundação Lemann, ao

⁴ Associações e sindicatos de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidade de ensino; Central de Movimentos Populares- CMP; Movimentos Feministas; Movimento de Mulheres; Movimento de Defesa da Escola Pública, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPEd, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior- ANDES, dentre outros.

⁵ Consta no site que “O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países” (Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 31 ago.2018).

“O Todos pela Educação”⁶. Essa situação de impedimento da participação de determinados sujeitos e ou grupos sociais nas decisões sobre BNCC fortaleceu concepção de educação e a desvinculação da ideia de direito de aprender e de ensinar dissociada ao financiamento da educação pública e gratuita.

Portanto, a concepção fortalecida por especialistas e membros dos movimentos, majoritariamente ligados aos movimentos empresariais, que tiveram sua participação privilegiada na construção da BNCC se mostrou oposta ao desenvolvimento da educação infantil ancorada no reconhecimento das infâncias, da produção cultural de diferentes grupos sociais, da escuta comprometida com a urgência de criar as condições materiais para transformar o discurso sobre um dos objetivos da BNCC, “[...] **redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros**” (BNCC, 2017, p.5), em ações de participação ampla nas decisões sobre base comum e financiamento público da educação pública e gratuita. Portanto, não romperam obstáculos para colocar em prática política pública de educação infantil como primeira etapa da educação básica,

[...] ratificando uma política pública e colocando holofotes sobre a práxis pedagógica, que deveria romper com a perspectiva assistencialista e ser pautada numa concepção de educação infantil que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos e da própria infância (CAMPOS E BARBOSA, 2015, p. 356).

Ainda sobre a desigualdade de acesso à educação infantil, de acordo com o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD - 2017,

⁶ Consta no site que “O Todos Pela Educação, também chamado de Todos, foi fundado no dia 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local em que foi proclamada. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação”. (Disponível em: < https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_67>. Acesso em: 31 ago.2018.

[...] em 2017, a taxa de escolarização para o grupo de 4 e 5 anos foi 91,7%, e a meta [PNE] não foi alcançada em nenhuma Grande Região. As Regiões Nordeste e Sudeste apresentaram taxas acima da média nacional, 94,8% e 93,0%. Por outro lado, na Região Norte, 15,0% das crianças de 4 e 5 anos não estavam frequentando escola. Dado esse retrato da escolaridade das crianças de 0 a 5 anos, estimou-se, em 2017, que 7,3 milhões de crianças nessa faixa etária não frequentavam escola, ou seja, 67,3% (6,8 milhões) da população de 0 a 3 anos e 8,3% (440 mil) da população de 4 e 5 anos. Em relação ao ano de 2016, houve uma redução dos percentuais, onde 69,6% da população de 0 a 3 anos e 9,8% da população de 4 e 5 anos não estavam na escola (BRASIL, IBGE, Boletim, 2018).

Considerando o exposto, e compreendendo que é necessário incluir o papel do Estado, especialmente, no trecho da apresentação da BNCC elaborada ministro da educação Mendonça Filho e mencionado acima, quando destaca a importância do referido documento para superar desigualdades sociais, há que se realçarem dois aspectos da BNCC: não foi aprovada como referência, mas trata-se de um documento que avança na regulação do Estado sobre a educação, constituindo-se como prescrições, texto obrigatório, em contexto de redução do financiamento público para a educação pública e gratuita e sem participação ampla da sociedade sobre a pertinência de elaborá-lo. E, ainda, se a decisão fosse por elaborar a BNCC, haveria outras decisões a serem tomadas e discutidas sobre conteúdo, caráter e fundamentos do referido documento, financiamento público da educação, dentre outros temas. Além de não fazer menção à necessidade de aumento do financiamento público⁷ para colocar em movimento educação de

⁷ Consta no texto da BNCC (2017, p.21) “Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o **monitoramento pelo MEC** em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a **dimensão e a desigualdade do Brasil**, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da **criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas** nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados. A atuação do MEC, **além do apoio técnico e financeiro**, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o

qualidade, desconsiderando o contexto de redução do referido financiamento, a BNCC ignora que a violência contra a infância está, principalmente, no fato de deixá-la fora da escola porque isso significa, como explica Whitaker (1991, p. 20), a

[...] exclusão que priva para sempre o indivíduo de um tipo de conhecimento cada vez mais necessário, já que a sociedade definitivamente deu as costas à natureza, se modernizou e cria espaços cada vez mais racionalizados. Estar na escola, embora 'domesticadamente', digamos assim, permite participar do jogo das contradições num espaço dos conflitos decorrentes da luta de classes. Ser excluído significa ocupar posições subalternas [...].

Em outras palavras, precisamos compreender que, além da maioria dos/as elaboradores/as da BNCC não ouvir os movimentos sociais, retirando qualquer possibilidade das camadas populares dizerem o que desejam, o que de fato precisam que a escola ofereça às infâncias, concordam com a redução de gastos relativos à escolarização das infâncias, etapa escolar reconhecidamente fundamental para o desenvolvimento ampliado do sujeito. A BNCC estabelece um receituário curricular definindo o que deverá ser ensino e aprendizado desconsiderando as práticas e os saberes daqueles/as que já realizam a educação e, com certeza, trazem conhecimentos e experiências que precisam ser consideradas.

Ao que se observa, a preocupação está centrada muito mais em uma política de financiamento da educação pública do que propriamente em questões pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, referenciada socialmente. Mas, talvez essa perspectiva presente na BNCC não tenha sido percebida nem mesmo por parcela de teóricos que se debruçaram no sentido de elaborar a BNCC.

apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins". Contudo, observa-se que, não por acaso, não é possível identificar as fontes e quanto o MEC destinou de recursos financeiros para as ações citadas no referido documento.

Essas considerações iniciais foram desenvolvidas no decorrer da Petição, rememorando atribuições do Conselho Nacional de Educação - CNE - e o contexto de produção do documento e, ainda, tomando por base os achados de uma pesquisa qualitativa com uso da análise documental (CELLARD, 2008), cuja fonte de produção dos dados foi o texto intitulado “A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – EDUCAÇÃO É A BASE”, especificamente a apresentação, introdução e a etapa da educação infantil. Assim sendo, a próxima seção trata dos caminhos e dos resultados da referida investigação, ao mesmo tempo, continua narrando conteúdos da referida Petição.

1. Base Nacional Comum Curricular: da análise do texto da BNCC à petição

A questão central da pesquisa de abordagem qualitativa, orientadora da análise do documento “Base Nacional Comum Curricular – educação é a base” foi assim definida: a BNCC é uma estratégia a favor da educação emancipatória nas infâncias e redução das desigualdades educacionais? E para melhor estudá-la, questões complementares foram estabelecidas: quem participou da elaboração da BNCC? Quais são os objetivos estabelecidos para a BNCC da educação infantil? Qual é o caráter da BNCC e o significado para educação infantil, vinculada ao reconhecimento das infâncias e da produção cultural dos diferentes grupos sociais? A BNCC incorporou alguns conceitos e perspectiva de organização curricular contidos em pesquisas da área e em propostas pedagógicas em andamento no país? Essas questões foram transformadas em eixos de análise.

A leitura e análise preliminares do texto da BNCC, orientada por essas questões, também indicaram a possibilidade de juntar e ou incluir novos eixos de análise: elaboração da BNCC, fundamentos da BNCC e educação emancipatória; concepção de educação infantil e de criança; relação, escolas e base nacional curricular comum; BNCC, formação docente e material didático. Os resultados da pesquisa serão apresentados a seguir.

1.1. Educação emancipatória dificultada: os/as escritores/as e definidores/as da BNCC - educação infantil

Frequentemente, os/as defensores/as da criação da Base Nacional Comum Curricular nos lembram de que estão viabilizando o escrito na Constituição Federal de 1988, na LDB/9394/96 e na lei nº 13.005/2014 (PNE/2024-2024), com vistas a garantir aos/às estudantes brasileiros/a aprendizagem de conteúdos denominados essenciais. Ao recorrer a esse marco legal, sem reconhecer que embora haja equivalência entre os referidos documentos, há também diferenças e possibilidades de compreender e encaminhar ações sobre o que seria garantir o direito à qualidade da educação brasileira.

Consta, por exemplo, na referida constituição, ao tratar da fixação de conteúdos, que não seriam estabelecidos conteúdos mínimos em detrimento do respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Não há hierarquização do que deve ser aprendido.

Art.210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (Brasil, 1988).

É preciso, entretanto, compreendermos que apesar da Constituição Federal de 1988 mencionar a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, como meio de se garantir uma formação básica comum, não há explicitação do que seriam os conteúdos mínimos e nem qual a extensão desses conteúdos. Que conteúdos seriam esses e em que eles se fundamentam? A favor ou contra quem os conteúdos mínimos estariam colocados? Quais aprendizagens são pensadas como necessárias para a escola pública e para as camadas populares?

Pensar e determinar currículo mínimo não são ações tão simples e isso poderá escamotear o que realmente poderia garantir a qualidade da

educação referenciada socialmente. A aprendizagem e o ensino são essenciais para a construção da vida em sociedade e, talvez, por isso mesmo, a noção de conteúdo mínimo expresso em documentos normativos da educação, como por exemplo, a BNCC, pode atuar para

[...] subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 112)

Essa subordinação é a forma encontrada pela política neoliberal para ajustar a educação à exclusão das camadas populares dos bens materiais e culturais, pois isso significa manter essas camadas sociais distantes do controle sociopolítico e econômico da nação. Então, criar e defender princípios educativos que estabeleçam o mínimo a ser ensinado e aprendido nada mais é do que garantir que a educação pública seja pautada por interesses que não são explicitados quando se estabelece, por exemplo, a BNCC.

E, no caso da BNCC para as infâncias, não devemos nos esquecer de que ela é política educacional, mas é, antes de tudo, política social que impõe outras demandas e, dentre elas, o espaço de ordem vivido pelas infâncias, espaços constituídos e em constituição. No ideal da definição de o que deverá ser o mínimo a ser ensinado e aprendido. O denominado currículo mínimo para as infâncias permanece dividindo as crianças em categorias de idades conduzindo-as às diferentes classes escolares, bem parecidas com as etapas de uma linha de montagem. E continua espelhando-se na

[...] visão do nosso passado na infância do outro que, não sendo nós, nos espelha e impõe-nos a realidade da *Natureza*, obriga a ter que se pensar as imposições, os limites e possibilidades da *Cultura*. Busca-se nesse processo, por diferentes caminhos, estabelecer pontes, mediar a diversidade para pensar uma

realidade indivisível em etapas sucessivas e necessárias [...].
(GUSMÃO, 2003, p. 30).

Outro aspecto importante refere-se às disputas expressas nos discursos de diferentes grupos que circularam e foram vitoriosos nos diversos espaços nos quais foram discutidos a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o PNE (2014-2024) e quais desses grupos tiveram audição cativa e privilegiada nas decisões sobre a BNCC.

Analisando o texto da BNCC é possível afirmar que a dinâmica adotada foi a de entregar a redação da BNCC para um grupo de especialistas, os chamados redatores. Constam no documento, também, os denominados leitores críticos e os parceiros (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME, Conselho Nacional de Secretários de Educação- CONSED e Conselho Nacional de Educação - CNE). E a participação da maioria da população? Embora no documento não conste o detalhamento da metodologia de elaboração foi possível identificá-la analisando a ficha técnica e recorrendo às informações constantes no site do MEC sobre realização de debates, envio de proposições para reformular documentos preliminares da BNCC, sem restrição. Além disso, a realização de audiências públicas, visando receber sugestões para reformular ou referendar o documento. Divulgou-se a quantidade de contribuições recebidas. Mas, quantas não foram incorporadas e quem decidiu sobre inclusão ou exclusão de proposições?

A pesquisa de Macedo (2014) sobre quem participou do debate, durante o processo de elaboração da BNCC mostra as instituições e discursos com escuta privilegiada. Vejamos:

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação

Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. (2014, p. 1540).

A análise da BNCC homologada, articulada com o escrito pela referida autora, também permite reconhecer discursos acolhidos e referendados. Cabe mencionarmos, ainda, que Macedo (2014) destaca o discurso das instituições, que tiveram escuta privilegiada, acerca da importância do debate sobre currículo e a defesa da centralização nacional, vinculando-a a conquista da qualidade da educação, embora os termos utilizados fossem aparentemente distintos. O trecho citado abaixo nos auxilia a visualizar, na BNCC homologada, as ideias defendidas por essas instituições.

Se se toma o caminho do Todos pela Educação, mantido por alguns dos mesmos grupos econômicos já arrolados — Instituições Financeiras, Fundação Lemann, empresas como Gerdau, Camargo Correia, entre outros — e presidido pelo presidente da Gerdau, lê-se que uma das 5 “bandeiras” do movimento é a “definição dos direitos de aprendizagem”, definidos como “as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo” e, portanto, diretamente relacionados à avaliação: “elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder.” (MACEDO, 2014, p. 1540-1541).

Como podemos observar, em toda a extensão do documento há preocupação em mencionar o que as crianças devem aprender. Mas, não há explicitação sobre o que se deve ensinar. Considerando a relação aprender/ensinar é indissociável, o que pensam os/as educadores/as das infâncias sobre o quê e como ensinar? Por que não se ouviu docentes que atuam com as infâncias para (re)pensar o que deveria constar na BNCC sobre o ensino e as aprendizagens? Apenas uma breve análise desta questão já é suficiente para entendermos o significado do aprovado e apresentado à comunidade educacional sobre as determinações colocadas pela BNCC para as infâncias.

Por conseguinte, o tipo de participação no processo de decisão sobre BNCC daqueles/as que não foram qualificados/as como especialistas ou parceiros privilegiados, sem dúvida, pode ser adjetivada de participação excludente⁸. Convida para remeter proposições, mas não cria espaços amplos de decisão.

Outra observação refere-se ao fato de que no texto da BNCC constam os princípios éticos, políticos e estéticos que “visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]”. (2017, p.7) e que a

[...] BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. (BNCC, 2017, p. 5).

Ora, a elaboração da BNCC sem a participação ampla da população combinada com a definição do caráter da BNCC, normativo, dificulta a elaboração e desenvolvimento de currículos vinculados à educação emancipatória e o fortalecimento das diferentes produções culturais. Portanto, embora no documento conste a adoção dos princípios mencionados anteriormente, a ausência de participação ampla (escuta privilegiada de certos discursos e a adoção do caráter normativo da BNCC) é oposta ao fomento de uma educação orientada pelos referidos princípios.

Além disso, a presença de uma seção sobre fundamentos pedagógicos da BNCC sem a inclusão de uma discussão problematizadora e aprofundada sobre concepção de crianças, educação e currículo, fortalece o caráter operacional do texto, evidenciando o que ensinar/avaliar de forma restritiva, definições sobre produção do livro didático e garantia de infraestrutura para as instituições que adotarem a Base. É interessante registrar que os/as

⁸ A expressão participação excludente foi utilizada na tese de NOVAIS, Gercina Santana. **A participação excludente na escola pública**: um estudo sobre as representações de aluno, escola e prática pedagógica. 2005. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, São Paulo.

redatores/as da BNCC (2017, p. 35) inclui nela o conceito de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Reconhece que a concepção de educação infantil que vincula educar e cuidar como indissociável, bem como reafirma eixos estruturantes da educação infantil, interações e brincadeiras. Essas inserções, aparentemente, sinalizam a valorização de conhecimentos presentes na literatura científica e nas elaborações dos movimentos vinculados à educação infantil, e que ancoraram projetos políticos pedagógicos cujas matrizes curriculares foram organizadas por eixos temáticos, complexos temáticos, dentre outros modos de organizar, partindo da realidade concreta das crianças e das suas produções culturais, abdicando de uma lista de conteúdos a serem verificados. Todavia, embora tenham incorporados elementos de um discurso no campo da democratização da escola, do reconhecimento/valorização das culturas e dos conhecimentos produzidos por diferentes sujeitos, o caráter conferido ao texto nega os avanços da área e as demandas dos movimentos sociais, principalmente, quando se trata da educação infantil com as crianças das classes populares.

Nesse processo de centralização/regulação da educação, a BNCC retira da relação ensino e aprendizagem o fomento da autonomia e da autoria dos/as docentes e dos/as discentes, legitimando e validando determinados conhecimentos, recusando a produção cultural dos/as outros/as.

Assim sendo, concordamos com Macedo (2017, p.510), quando afirma que “[...] as articulações políticas para a definição de uma base comum para o currículo são responsáveis não apenas pela proposição de um currículo

nacional, mas também por criar a sua própria necessidade”. Além disso, a autora afirma que de acordo com os “estudos de Ravitch (2013) e Sahlberg (2015), não há estudos conclusivos dos impactos de currículos nacionais seja sobre a qualidade da educação oferecida, seja sobre a redução das desigualdades e a ampliação da justiça social” (2017, p. 10).

É importante destacarmos que, se por um lado, foi possível identificar no texto o discurso dos/as redatores/as de que a Base não é currículo. Por outro, sublinhar o escrito no texto da BNCC: "Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares." (2017, p.8).

Para continuar refletindo sobre essas questões, na próxima seção apresentamos e discutimos, com base nos resultados da investigação, aspectos relacionados à avaliação, formação docente e produção de material de apoio ao processo educacional e seus significados para o fomento da educação emancipatória.

1.2. O fortalecimento da regulação da educação: avaliação, formação de professores/as e material didático

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da Instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. (SACRISTÁN, 1998, p. 71 apud NUNES (2001, p. 172)

Tomando emprestada a reflexão de Sacristán (1998), a BNCC para as infâncias encontra-se em um contexto sócio educacional regulatório que não nos parece construído na ação coletiva com aqueles/as que sequer foram escutados e de fato lidarão diretamente com essa base em sua prática cotidiana nas salas de aula infantis. O fato de a BNCC ter sido elaborada por representantes do poder educacional instituído e reconhecido,

especialistas e “leitores críticos”, vinculados à defesa da centralização do currículo, como nos adverte Nunes (2001), a cultura e os valores do meio social no qual se inserem os sujeitos que a construíram reproduzindo, criando e recriando cultura, permite identificar silenciamentos e exclusões. Por isso, a BNCC provavelmente não reflete o ensino e a aprendizagem desenvolvida na prática pedagógica enraizada no cotidiano das escolas e no fazer dos/as docentes que atuam na educação infantil.

Desse modo, analisando a BNCC para as infâncias percebemos que ela reflete o que já vem sendo criticado há muito tempo, que é

A preocupação com a linearidade, com a arrumação seqüencial na ordenação do currículo, dando a idéia da necessidade de continuidade, de progresso linear, é uma característica de influência positivista na elaboração de saberes. Conexão, e concatenação significam o desejo de manter o controle sobre o método de ensinar e sobre os conteúdos que compõem os currículos. (NUNES, 2001, p. 123).

O currículo, como nos ensina Sacristán (1998), é cruzamento de práticas diversas e, portanto, precisa ser pensado e repensado a partir da realidade da sala de aula. Apesar dos argumentos de que a BNCC é apenas o mínimo a ser aprendido (e não se fala no ensinado) certamente representará o ponto de vista de uma elite educacional dirigente do sistema educativo brasileiro. Sendo assim, novamente é Sacristán (1998, p. 21) a nos alertar que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

E ao modelar-se a BNCC para as infâncias, não podemos nos esquecer

de que isso será feito por meio de materiais didáticos produzidos para dar conta daquilo que se encontra expresso no desenrolar de suas páginas definidoras das aprendizagens das infâncias. E, então, novamente os/as docentes serão excluídos/as da produção desse material pedagógico que, com certeza, ficará a cargo do mercado editorial. Não temos dúvidas de que aparecerão materiais pedagógicos, coloridos e com a estética de determinado grupo social. Mas, e a abordagem do ensino e da aprendizagem que estará presente em cada página destes materiais didáticos? Que abordagem educativa será essa? A serviço de quem essa abordagem direcionará a educação para as infâncias?

E, ainda, ao pensarmos sobre a implantação da BNCC para as infâncias, no contexto das práticas pedagógicas, não podemos deixar de refletir sobre a formação docente e que precisa ser analisada a partir de dois ângulos: a formação inicial e a contínua vinculada às demandas e necessidades dos/as estudantes e profissionais da educação. O documento da BNCC deixa clara a articulação entre BNCC, formação docente e elaboração do material didático, ou seja, avanço na regulação por meio de mecanismos de controle, por conseguinte, redução da autonomia das instituições formadoras, especialmente, das instituições públicas.

No texto da BNCC, na seção intitulada “Pacto Interfederativo e a implementação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”, consta que

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Consta, ainda, a defesa da BNCC como estratégia de superação dessas desigualdades e que a materialização das aprendizagens essenciais só ocorrerá

[...] mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. **São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local**, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. **Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade**, referem-se, entre outras ações, a: [...] **criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem [...]**. (2017, p. 16-17, grifos nossos).

Esses trechos mencionados permitem destacar que a afirmativa acerca da adequação da BNCC à realidade local impõe responsabilidade para as famílias e comunidade. Cumpre sublinhar que cita a participação no momento da operacionalização e não da discussão e decisão sobre BNCC. Acrescenta-se a esse fato, a ênfase na orientação dos/as professores/as, por meio da disponibilização de materiais e formação permanente. Mas, como mencionado anteriormente, os/as professores/as que estão no cotidiano das escolas não foram chamados a participar das decisões sobre a BNCC e, certamente, foram desconsiderados os conhecimentos desses/as professores/as sobre a realidade concreta dos/as seus/suas alunos/as e a condição de exercício da docência. Assim, a decisão de não incorporar no texto da BNCC, a título de ilustração, as relações de gênero e étnico-racial, contribuiu para que prevalecesse a pauta conservadora, o fomento à educação sexista - valorização ou desvalorização do/a outro/a devido ao gênero - e racistas, promotora de violências. Convém destacar que esse posicionamento difere do escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010):

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram

plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...] Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa [...]. (2010, p.17).

Nesse contexto, em relação à formação docente, indicada na BNCC, “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNC” (2017, p. 21). Como mostrou a análise documental, será marcada pela centralização das políticas curriculares, por meio da BNCC e da avaliação em escala nacional. Além disso, é possível indicar o impacto dessa avaliação nas avaliações praticadas no cotidiano escolar, tendo em vista a tensão decorrente da exigência de que se implante o “currículo mínimo”. Dessa forma, a formação dos/as professores/as e, por conseguinte, dos/as estudantes das classes populares ancora-se na aprendizagem restritiva para um/a aluno/a abstrato/a, tentando arrancar as raízes culturais, não acolhendo a produção de saberes e as necessidades e demandas formativas, destituindo essas pessoas da condição de sujeitos. Esse processo é o oposto das políticas públicas de formação docente que articula ensino, aprendizagem, formação docente e pesquisa, e são comprometidas com o fomento da autonomia e emancipação dos/as alunos/as das classes populares, majoritariamente matriculados na escola pública e gratuita.

Assim, tendo em vista o campo de disputa por políticas públicas de formação continuada e em serviço de professores/as, é importante rememorarmos outros processos de elaboração e desenvolvimento de políticas públicas de formação docente para a escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social, destacando elementos que confrontam as políticas de formação associadas aos interesses do mercado. O município de Uberlândia, MG, no período de 2013 a 2016, por exemplo, no contexto de construção desse tipo de escola, elaborou e desenvolveu política pública de

formação com os/as profissionais da educação, partindo da identificação e problematização da realidade concreta da educação pública municipal com os/as profissionais da educação, Conselho Municipal de Educação e os Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Aprender. Estabeleceu a pesquisa-ação como eixo estruturante da referida política e o compromisso com a qualidade da educação referenciada socialmente. Tendo em vista o limite de espaço deste texto, destacamos apenas as diretrizes e os princípios registrados e assumidos durante o processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da referida política.

1. Formação articulada com o cotidiano escolar, a partir de ações coletivas de identificação, análise e definição de demandas formativas dos/as profissionais e dos interesses dos/as estudantes.
2. Formação a partir da realidade concreta dos/as estudantes e do exercício da docência.
3. Fortalecimento das identidades culturais e valorização dos diferentes espaços do município de Uberlândia, por meio da organização de polos de integração de políticas educacionais e culturais, com vistas a favorecer ações formativas plurais e cooperação entre os grupos de profissionais que atuam em cada Polo.
4. Fomento à sistematização, à análise e à divulgação das experiências pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares.
5. Avaliação processual como parte do planejamento das ações educativas.
6. Formação em Direitos Humanos atravessando todos os processos formativos.
7. Unicidade entre teoria e prática.
8. Elaboração dos Planos de Formação com os/as profissionais da educação, contemplando formação na escola, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, na Universidade Federal de Uberlândia e em outras instituições de ensino superior, nos museus e em outros espaços educativos.

9. Pesquisa com os/as profissionais da educação como eixo estruturante da Política Pública de Educação.
10. Criação de espaços de discussão e decisão na escola, nos encontros regionais de educação e nos polos da cidade, no Congresso Municipal de Educação, dentre outros espaços.
11. Alfabetização ampliada na idade certa e em todas as idades e todos os anos de estudo.
12. Formação ampliada com os/as profissionais da educação, vinculada ao fomento da autonomia e autoria dos/as estudantes e dos/as profissionais da educação (UBERLÂNDIA, SME, 2014).

Destacamos a intencionalidade de favorecer a participação, com caráter de decisão, de profissionais da educação, estudantes, conselheiros do CME, dentre outros participantes, nos processos de elaboração, implementação e avaliação da política pública de educação. A nosso ver, esse processo pode contribuir para apoiar a ideia de que não há necessidade de referência única, alheia aos diferentes contextos educativos e às particularidades dos sujeitos que estabelecem relações de ensinar e aprender. Esse tipo de relação educativa pressupõe profissionais da educação desenvolvendo permanentemente os atos de reconhecer as particularidades de seus/suas alunos/as, de planejar e refletir acerca das práticas pedagógicas, de identificar e fundamentar as escolhas acerca das concepções de educação, de fazer e saber o porquê faz, de desenvolver trabalho coletivo, de recusar que a possibilidade de que livro didático substitua atividades inerentes à docência.

Nesse contexto de discussão sobre a BNCC, é importante, mais uma vez, ilustrar políticas educacionais, mencionando a portaria nº 30, de 15 de agosto de 2018, publicada pelo MEC/Secretaria de Educação Básica, que divulga resultado final da etapa de avaliação pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando que na lista de aprovados

constam quatro livros para a educação infantil⁹. Mas, vejamos o que consta no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE sobre o Programa Nacional de Livro Didático - PNLD:

[...] Outro avanço é que os professores da educação infantil e de educação física passarão a compor o PNLD, recebendo livros pela primeira vez. Também serão criados livros de projetos integradores para auxiliar os professores e alunos a trabalharem os componentes curriculares de forma integrada¹⁰.

Ao consultar sites de editoras (Autêntica, Positivo e do Brasil) que tiveram livros aprovados, bem como o Guia¹¹ Digital PNLD 2019- Educação infantil, o/a leitor/a poderá observar a relação circular entre BNCC, formação docente e livro didático, fortalecendo o nosso argumento de que o texto da Base é prescritivo e normativo, um instrumento de controle da educação e redução da autonomia, por conseguinte, ocasiona a retirada do/a docente e aluno/a do lugar de autor/a.

Considerações Possíveis

No decurso deste texto apresentamos reflexões sobre os significados da BNCC para a educação emancipatória e superação das desigualdades educacionais, vivenciadas por alunos/as da educação infantil e oriundos/as das classes populares, com base em resultados da análise do texto da referida base. Esses resultados permitiram afirmar que a BNCC homologada vincula-se ao fortalecimento da regulação e controle da educação, por meio de mecanismos que associam escuta e acolhimento

⁹ Para a educação infantil a escola deverá optar entre receber um livro para creche (0 a 3 anos e 11 meses) e outro livro para pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) ou receber um volume integrado englobando as duas faixas etárias (0 a 5 anos e 11 meses). Os livros da educação infantil são destinados apenas aos professores, não há distribuição para os alunos”. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 11 set.2018

¹⁰Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/10815-escolha-dos-livros-aprovados-pelo-pnld-2018-come%C3%A7a-dia-21>>. Acesso em: 13 ago.2018.

¹¹Disponível Em: https://s3.us-east-2.amazonaws.com/plataforma-pnld/guias/Guia_PNLD_2019_educacao-infantil.pdf. Acesso em: 13 ago.2018.

privilegiados de determinados discursos e apropriação/negação de fragmentos de outros discursos, historicamente vinculados à luta pela democratização da educação e ancorados na concepção de crianças como sujeitos de direitos e promotores de culturas. Essa forma de elaborar e aprovar o BNCC destituíram os fundamentos e os princípios dos discursos citados/as, deixando de lado a demanda por uma educação emancipatória e com as classes populares.

Outra observação possível refere-se à necessidade de continuar investigando o impacto das prescrições contidas na BNCC, analisando os conteúdos livros didáticos aprovados no Programa PNLD, a formação docente e os currículos das unidades de educação infantil e ouvindo as crianças e seus/suas professores/as.

Observamos, ainda, a ênfase constante no documento sobre o que aprender, mas não sobre o que ensinar. Lendo criticamente sobre esse enfoque presente na BNCC para as infâncias conclui-se que este documento define e prescreve, pelos/as docente e demais profissionais que atuam nesse campo da educação nacional, o que deverá ser aprendido pelas crianças.

O silenciamento dos/as professores/as sobre essa questão retira-lhes a possibilidade da pesquisa e da produção de outras possibilidades sobre o que ensinar e o que aprender. Mais do que isso, empobrece e esvazia a produção de outras possibilidades para o aprender e o ensinar com as infâncias. Dito de outra maneira, o documento BNCC se reveste de um ar autoritário, intencionalmente construído ou não, mas que não há como ser apagado da sua elaboração e das suas prescrições pedagógicas.

A BNCC, por meio das pistas, indícios e sinais que nela se apresentam, está travestida, como nos ensina Guinsbug (1991), de verdades e não de múltiplas possibilidades para que, a partir das orientações determinadas pelo documento, conduza a outras reflexões e possíveis produções relativas à educação das infâncias. Mesmo podendo ou não reconhecer algo positivo na BNCC, não é possível desconhecer que a sua construção e as indicações teórico/metodológicas das quais se encontra travestida são intencionais e

deliberadas e, se não se apontam para a possibilidade de outras construções teórico/metodológicas para o que aprender e ensinar nas infâncias, não há como libertá-la do caráter autoritário nela contido.

Na perspectiva apresentada neste trabalho, precisamos desnudar as razões da exclusão de participação de movimentos populares e acadêmicos que sempre estiveram pesquisando, analisando, produzindo conhecimentos sobre a educação para as infâncias, nos possíveis e diferentes espaços educativos. E, nesse caso, é necessário apontarmos para a descaracterização e empobrecimento de outras vertentes importantes para se pensar a educação para as infâncias numa lógica democrática onde todos/as os/as interessados/as no assunto possam ser ouvidos/as e seus saberes, discursos e práticas educativas, considerados como experiências importantes para a formação com as infâncias das classes populares.

E, para que essas reflexões não se transformem apenas em discursos críticos, precisamos pensar sobre quais interesses, não apenas os educacionais, estão determinando a produção, divulgação e consumo dos materiais didáticos para a educação das infâncias? Como é realizada a indicação dos materiais didáticos, sobretudo dos livros, para as infâncias? Quais políticas encontram-se alinhadas com as escolhas a serem feitas? Sempre que há uma reforma curricular, e a BNCC é uma delas, antes que haja discussão na base dos/as educadores/as sobre o que ela representa e o como deverá ser trabalhada em salas de aula, o mercado editorial já está com as coleções prontinhas para serem adotadas nas redes educacionais de ensino.

A autonomia das unidades escolares fica muito reduzida diante das produções já prontas. E essas produções chegam às escolas como já adaptadas às reformas curriculares cabendo aos/às docentes da educação infantil indicar duas delas. Assim, não é difícil compreender que a política referente aos materiais didáticos para a educação das infâncias passa, em primeiro lugar, por interesses econômicos alinhados entre mercado editorial e poder público. Sendo assim, não é difícil perceber que há, nas reformas

curriculares, e não é diferente com a BNCC, interesses do capital envolvido nessas reformas. Portanto, é impossível questionar até onde, de fato a BNCC está ou não a favor dos interesses das infâncias, sobretudo daquelas oriundas das classes populares.

Porém, apesar do desalento que há em torno da BNCC para as infâncias, não podemos negar que ainda existem movimentos sociais e educacionais que, apesar das adversidades, não cruzam os braços e não paralisam diante das imposições apresentadas para a educação infantil. Mesmo com as dificuldades para a formação docente, sobretudo a formação contínua, muitos/as professores/as não se aquietam e buscam, de algum modo, esta formação. Assim, vão pensando e repensando os significados das construções normativas e teórico/metodológicas presentes na base e nos materiais didáticos que lhes são apresentados para o trabalho cotidiano com as infâncias. Portanto, nenhuma reforma educacional é capaz de romper com a dialética presente no fazer educativo da docência com as infâncias ou com quaisquer outros níveis ou modalidades de ensino.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1

3448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 set. 2018.

_____. *Emenda constitucional n° 59*, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2014.

_____. MEC/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Apoio à Redes de Educação. *Portaria n. 30, de 15 de agosto de 2018*, que divulga resultado final da etapa de avaliação pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em:< <http://www.impresanacional.gov.br/materia>>. Acesso em: 12 set.2018.

_____. MEC/ Secretaria de Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia Digital PNLD 2019 - Educação infantil*. Disponível Em: < https://s3.us-east-2.amazonaws.com/plataforma-pnld/guias/Guia_PNLD_2019_educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 13 ago.2018.

_____. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio Contínua. *Informativo*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 01 ago.2018.

_____. *Emenda Constitucional N° 95*, DE 2016. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 08 jul.2018.

_____. *Regimento do Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base*. Ministério da educação. Disponível em:<basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01. ago.2018.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil - Quais as possibilidades? *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p.295-316

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

GUINSBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. Trad. Frederico Carotti. 2 ed. , São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Infância e Velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). *Infância e Velhice: Pesquisa de Idéias*. Campinas/SP: Alínea Editora, 2003. p.1-17.

MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> . Acesso em: 06 set. 2018.

_____. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem partido e a Base Nacional Curricular comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador: v. 9, n. 1, abr. 2017, p. 107-121. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/21835/14343>. Acesso em 08/09/2018.

NOVAIS, Gercina Santana. *A participação excludente na escola pública: um estudo sobre as representações de aluno, escola e prática pedagógica*. 2005. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, São Paulo.

_____. e NUNES, Silma do Carmo. (Orgs.). *Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender: experiências coletivas de políticas públicas*. Uberlândia/MG: Regência e Arte Editora, 2017 (formato e-book).

NUNES, Silma do Carmo. *O Pensado e o Vivido no Ensino de História*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas/SP.9800-'1230

SACRITÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Instituição Escolar e Trabalho Docente. In: RODRIGUEZ, Margarita Victoria e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). *Políticas Educacionais e Formação de Professores em Tempos de Globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008. p. 151-189.

UBERLANDIA. SME. *Texto preliminar sobre princípios e diretrizes para a formação com os profissionais da educação*. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação. 2014. Não publicado.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educação Popular: metamorfose e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Educação Escolarizada: violência simbólica ou prática libertadora? O caso brasileiro. In: *Revista Teoria & Educação*. Dossiê: Sociologia da Educação. Porto Alegre: Pannonica Editora, v. 3, 1991, p. 9-28.

Recebido em junho de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.