

Solange Estanislau dos Santos



Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
solestani13@yahoo.com.br

Elina Elias de Macedo



GEPEDISC - Culturas Infantis (UNICAMP)
elinamac@gmail.com

BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A URGÊNCIA DE RESISTÊNCIAS

RESUMO

Este ensaio teórico tem como objetivo problematizar a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e a paradoxal proposta universal e homogeneizadora que visa a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Ao longo do texto problematizamos as palavras/conceitos que compõem esse documento, dissecando criticamente o que pretensamente denominam de BASE – NACIONAL - COMUM – CURRICULAR. Apontamos para as armadilhas de um currículo universal e a relevância de análises interseccionais que considerem os marcadores de diferenças como etnia, idade, gênero e classe social. Em seguida, abordamos alguns aspectos das políticas públicas neoliberais que defendem iniciativas privatistas e competitivas e colocam a educação como mercadoria e alvo de empresários. Finalizamos indicando elementos de uma Pedagogia emancipatória desde o nascimento que promova resistências e lutas pela equidade e transformação social.

Palavras-chave: Crianças pequenas. Currículo. Emancipação.

BNCC FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE EMERGENCY OF RESISTANCES

ABSTRACT

This theoretical essay aims to problematize the idea of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) for early childhood education and the paradoxical, universal and homogenizing proposal aimed at “building a fair, democratic and inclusive society”. Throughout the text, we discuss the words/concepts that make up this document, critically dissecting what they supposedly call BASE – NACIONAL – COMUM – CURRICULAR. We point to the traps of a universal curriculum and the relevance of intersectional analyzes that consider markers of differences such as ethnicity, age, gender, and social class. Then, we approach some aspects of neoliberal public policies that defend privatist and competitive initiatives that place education as a commodity and a target for entrepreneurs. We finish by indicating elements of an emancipatory Pedagogy from birth that promotes resistance and fights for equity and social transformation.

Keywords: Early Children. Curriculum. Emancipation.

Submetido em: 23/07/2021

Aceito em: 18/10/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p1-14>



INTRODUÇÃO

Depois de quase três anos da controversa aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em meio a uma pandemia, nos vemos diante de um cenário que exige muita reflexão e nos propõe a elevar nossa capacidade de superação e esperança de que, apesar de tudo, dias melhores virão. É nesse contexto que aceitamos o convite para participar da composição deste dossiê e trazer provocações para pensar a Educação Infantil e o(s) currículo(s).

Propomos neste ensaio realizar uma reflexão teórica, mas com ar de denúncia e indignação de que a proposta de uma BNCC para a educação infantil traz muito mais obstáculos do que soluções para os já conhecidos problemas sociais brasileiros. “Finalmente, quem dita uma base e por que o faz? A serviço de quem?” (GOBBI, 2016, p.120).

Tentaremos discorrer aqui sobre o que um “currículo” que não é “currículo”, mas que todos veem como “currículo” universal pode garantir de qualidade para a educação das crianças pequenas. E assim como Gobbi (2016, p.120) ainda nos indagamos:

[...] para que propor uma base curricular e de caráter nacional, quando ainda precisávamos conhecer melhor, nos apropriar e materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais, parece-me, ainda não tinham atingido sua força total? Quais interesses encontram-se nesses caminhos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) apresentam os princípios básicos do trabalho pedagógico na educação infantil sem ser prescritivo e coloca a criança no centro do processo educativo. Sem dissociar o educar do cuidar e trazendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, esse documento ainda carecia ser melhor aproveitado e disseminado nas instituições educativas do país. Por isso, concordamos com Arelaro (2017, p.215 grifos nossos) quando diz que

Houve um equívoco por parte dos movimentos sociais e dos sindicatos ligados ao magistério, em especial os da área da educação infantil, **de não tentarem impedir a inclusão da educação infantil** no documento da BNCC, pois, mesmo não havendo exigências legais na LDB para essa inclusão, nas versões I e II, iniciadas em 2013, a mesma foi incluída [...].

Para fazer a discussão sobre a proposta curricular universal não podemos deixar de discutir também as desigualdades que atingem as crianças brasileiras e relacionar com a interseccionalidade entre raça, etnia, idade, gênero e classe social. Assim como, o avanço de políticas neoliberais que tomam não apenas a educação, mas também as crianças, como mercadoria.

A Sociologia da Infância em intersecção com os estudos das Ciências Sociais, numa perspectiva pós-colonial, nos ajudam a refletir sobre as condições de vida das crianças pequenas, sua subalternidade, exclusão, mas também resistências, pois são sujeitos sociais que agem e reagem sobre a realidade, produzindo culturas infantis. Esses sujeitos que a sociedade insiste em excluir da cena social e da participação política, como bem aponta Qvortrup (2010).

Entendemos a desigualdade social como intrínseca ao capitalismo e não podemos deixar de considerar os fatores econômicos e políticos que impactam a educação e a vida das crianças, já que a discussão da qualidade da educação infantil passa também pela questão do financiamento (CORREA, 2019).

Na história da educação infantil brasileira Kuhlman Junior (1999) já discutia em seus estudos que a propalada falta da pedagogia ou de um currículo nas instituições assistenciais que abrigavam as crianças de 0 a 3 anos, antes da Constituição Federal de 1988, era na verdade uma pedagogia e um currículo direcionados para os pobres, uma educação para que reconhecessem desde muito cedo o seu lugar de obediência e submissão.

Assim, a discussão de um currículo para a educação infantil vem ao longo de nossa história trazendo as marcas da desigualdade. Ora quando propõe um currículo compensatório das carências culturais das crianças das classes populares, ou quando promove a antecipação da escolarização, apesar das/os pesquisadores/as da área apresentarem dados sobre a inadequação de submeter as crianças aos processos de ensino escolar precocemente.

Elencamos aqui algumas razões pelas quais defendemos que as crianças sejam educadas em espaços públicos e que possam, em coletivo, brincar e explorar as diversas formas de expressar-se nas múltiplas linguagens, o que vai muito além dos direitos de aprendizagem propagados pela BNCC. Estamos falando de vida, de criação, de produção, de interação, de experiências vividas por crianças diferentes, múltiplas, que vivem em diversos espaços-tempos, culturas, ritmos e sons, que estão além do “patamar comum de aprendizagens” (BNCC, 2018).

BASE: PARA COBRIR, DISFARÇAR, ESCONDER....O QUE?

[...] a política da educação infantil no Brasil ainda está pautada nas desigualdades econômicas, sociais, regionais, raciais, de gênero e também de idade. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2017, p. 296).

Com base na constatação realizada pelas autoras na citação acima, e apesar dos avanços do acesso das crianças pequenas às instituições educativas, ainda vivemos disparidades que exigem vigilância e luta para que a educação pública, gratuita e de qualidade seja ofertada para todas as crianças de 0 a 5 anos no território nacional. Diante disso, podemos inferir que a ideia de uma BASE surge muito mais como um disfarce para transmitir a ideia de que tudo está feito e só faltava a construção de uma “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares” (BNCC, 2018, p.8).

Além disso, a BASE vem cobrir o interesse em beneficiar grupos empresariais que tem na educação pública um mote para auferir lucros. Ao propor que “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BNCC, 2018, p.5) apresenta um arsenal de possibilidades lucrativas, pois se desdobra em vários nichos de um capitalismo sem riscos em que o investimento é feito pelo Estado. É o Estado que constrói novos prédios e fornece o mobiliário para o funcionamento das instituições escolares, provê também as/os clientes que precisam de formação (professoras/es, equipes gestoras e demais agentes públicos que atuam na área da educação). E assim, o empresariado fatia o mercado responsável por vender ao Estado a gestão das unidades educacionais, o material pedagógico (apostilas, livros, jogos, softwares, etc.) e a “necessária” formação das/os professores e tudo mais que inventarem.

A ideia de uma BASE também esconde o interesse nas tão disseminadas avaliações padronizadas de larga escala. Ao utilizar o termo “aprendizagem cognitiva” que restringe-se à aprendizagem de códigos de leitura e matemática, que pode, como as demais competências e habilidades, serem aferidas em testes de larga escala. Dessa forma, compactua e alimenta o sistema avaliativo fomentado pelas políticas neoliberais, ratificado pela ideia de que o conhecimento “[...] é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro.” (LARROSA, 2002, p.20).

Mas existem escapes a essa lógica capitalista, pois como afirma Miller (2014) os “criadores de teste e aqueles que os prescrevem desconsideram as nuances, os detalhes bagunçados das vidas vividas”, já que “[...] pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.21).

NACIONAL: QUEM FAZ PARTE DESSE PROJETO DE NAÇÃO?

É preciso enfatizar que a perspectiva universal não é dada a priori, ela foi produzida como verdade e como valor que se supõe e se arroga como universal. A questão que se coloca é: por que a diferença necessita ser expurgada da educação? E por que a Educação Infantil necessita de uma base comum? (ABRAMOWICZ;CRUZ;MORUZZI, 2016, p.49).

A ideia de nacional empregada numa proposta curricular em pleno século XXI nos faz entender que as diferenças continuam a ser ignoradas e excluídas. Todo projeto de nação exclui pessoas, propondo o que seria ideal para aquele território e aquele povo. Circunscreve um espaço-tempo e define quem é cidadão daquele lugar, reforça as fronteiras e ratifica um padrão de ser e estar naquele território. Vale lembrar, que tudo isso foi e é pensado por adultos, maioria homem, branco, heterossexual, cristão.

A proposta de unificar aprendizagens disfarçadas em direitos, anula antecipadamente qualquer manifestação das crianças sobre as suas vontades e realidades. Supõe de antemão a vida cotidiana de uma criança genérica, que não existe. Também visa unificar um país num acordo pedagógico que omite qualquer possibilidade de conflitos e transformação social, desconsidera o cerne de uma sociedade democrática e ratifica a ideia de homogeneidade.

Tudo isso nos faz pensar sobre os retrocessos políticos que estamos vivendo e que ameaçam nossa liberdade de expressão, como a lei da mordaza imposta pelos projetos da chamada 'escola sem partido', escolas militarizadas, censuras na arte e na imprensa, perseguição e prisão às manifestações individuais e coletivas. Tempos sombrios, difíceis, que exigem atenção para esses tipos de propostas que induzem a uma ideia de neutralidade inexistente e retiram da educação o seu poder de transformação e o seu caráter político.

Considerando que “[...] há um certo tipo de vida que será tomado como universal na BNCC e, no caso da educação infantil, um certo tipo de criança e, sobretudo, de infância.” (ABRAMOWICZ;CRUZ;MORUZZI, 2016, p.52), vemos como intencional a omissão das condições de vidas precárias das crianças em situação de rua, de miséria, em trabalho infantil; das lutas das crianças assentadas, em ocupações; das culturas e histórias ancestrais das crianças quilombolas e indígenas; do cotidiano das crianças ribeirinhas, do Vale do Jequitinhonha, do sertão. Embora sejam existências silenciadas, de uma exclusão já vivida e anunciada, as crianças resistem, insistem, e hoje, quase sempre, sobrevivem.

Vale trazer aqui as reflexões apontadas por Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 48):

[...] A suposição de que há um espaço universal, onde se possa produzir algo que seja comum, genérico e ao mesmo tempo, unificador, a partir de acordos possíveis se assenta sob uma ideia de consensos que pressupõe o "não uso" explícito da força e do poder. Ou seja, a apologia ao conceito de universal pressupõe a ideia subjacente da BNCC de que há uma unidade possível na multiplicidade e que ela pode ser realizada sem a utilização de uma força unificadora. Neste viés, um tipo de pensamento tem quase a função do Estado: unificar. Ou seja, uma ideia, um conhecimento, "um pensamento" unifica as diferenças, em uma unidade, por isto função de Estado.[...].

Unificar para uniformizar, ensinar, identificar, avaliar, examinar, classificar, programar, anular, calar, silenciar, controlar, alienar, contratar, pagar, apagar, enterrar.

COMUM: O QUE HÁ EM COMUM NAS CRIANÇAS BRASILEIRAS?

Há tempos, formas, valores, conteúdos, necessidades, condições, desejos diversos nos diferentes grupos e pessoas que precisam ser considerados e que não podem ser convertidos em modos acelerados de produção de conhecimentos, independentemente da faixa etária (GOBBI, 2016, p.126)

Somos quase 211,8 milhões de brasileiros e brasileiras, sendo 35,5 milhões de crianças (pessoas de até 12 anos de idade); (PNAD,2018). Num território calculado em 8.510.345,538 km². Com uma população indígena de 817.963 (IBGE,2010). "O IBGE estima que no Brasil existiam 7.103 localidades indígenas e 5.972 localidades quilombolas em 2019"¹. Nos perguntamos diante desses breves dados: o que deve ter em comum todas essas pessoas? O fato de ser um povo? Ou de serem crianças?

Por que continuam a tratar as crianças como um ser genérico, a-histórico, que não possuem voz, a quem tudo falta e quem nada sabe? Apesar de todo avanço das teorias pedagógicas, das Ciências Sociais e de algumas correntes da Psicologia já afirmarem as crianças como seres cognoscentes, que aprendem mesmo quando ninguém ensina, que interpretam o mundo e agem sobre ele, que vivenciam as mazelas e benesses do seu pertencimento social, documentos políticos-pedagógicos insistem em desqualificar toda complexidade que envolve as crianças como pessoas humanas.

Também vale destacar a omissão da própria constituição cultural do nosso país, que nos faz diverso e múltiplo enquanto grupos sociais. A perspectiva adotada nesses

¹ <https://www.geledes.org.br/contra-covid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas/>

documentos parece tomar como centro da sua proposta as regiões sul-sudeste, as crianças urbanas, brancas e sem deficiências. Por isso, concordamos com Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p.48-9) quando afirmam que:

A presunção do comum esbarra naquilo que não é suportável e que não pertencente a todos, isto é, o que é colocado no lugar da diferença. A questão que se coloca é que uma base unificada instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos.

Reiteramos que as crianças trazem as marcas de seu pertencimento de classe, da sua etnia, e do seu gênero, dentre outras, ou seja, “a criança proletária nasce dentro de sua classe”. (BENJAMIN, 1984, p. 90).

Gobbi (2016, p.120) ainda nos provoca a pensar sobre a “efetiva promoção e garantia da presença das crianças como agentes em diferentes condições e contextos sociais, culturais e econômicos”. Já que só é possível garantir o protagonismo das crianças quando suas vozes são legitimadas, suas histórias respeitadas, e seus cotidianos e suas culturas conhecidos.

As relações de poder expressas nessas políticas evidenciam que estão em disputa projetos societários antagônicos, por isso, não há como falar em unidade, embora a ideia de algo “[...] comum aparece como singular e se alia à proposta de que possa haver uma definição de algo que possa ser materializado e aplicado a todos, de forma igual”. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p.54).

A perigosa ideia de igualdade confirma a exclusão de determinados sujeitos e grupos, assim como:

O que está fora do comum são diferenças: os *queers*, os/as trans, os que não são universais, os negros, as novas formas de vida, mas a BNCC pretende contemplá-los de forma genérica na diversidade, de modo que não reiviniquem diferenças. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p.57).

Reivindicar as diferenças, gerar conflitos, lutar pelos direitos de cada um e cada uma, sair do comum e ir para o diverso, múltiplo, o que tá a margem, é função de todos, todas e todes que acreditam numa educação democrática, justa e inclusiva.

CURRICULAR: TRAJETÓRIAS DAS INFÂNCIAS ESCOLARIZADAS?

[...] falar a respeito de currículo não significa restringir o conhecimento a perspectivas e assuntos, como destacou Mantovani, no cerimonial de abertura; currículo é explorar, aprender nas relações e com a arte, estabelecer conexões, documentar a experiência e montá-lo com profissionalismo, sabedoria organizacional e criatividade. (SANTIAGO; FARIA, 2016, p.94).

O currículo atua na produção de subjetividades, da identidade ou do pertencimento. A teorização do currículo na educação é o eixo fundamental nos processos educativos, muito mais abrangente e complexo do que uma lista de conteúdos mínimos neutros e pautados no conhecimento científico, como definem as teorias tradicionais ou não críticas do currículo.

As questões que envolvem o currículo na educação das crianças pequenininhas e pequenas, vão muito além da seleção e valorização de alguns conhecimentos. A principal pergunta que é feita com relação às discussões curriculares “O que ensinar?” não cabe neste contexto, pois na Educação Infantil não nos referimos ao ensino ou instrução pública, mas a educação integral da criança partilhada entre a família e a sociedade. Na educação infantil defende-se também a indissociabilidade do cuidar e educar e a valorização das múltiplas linguagens que vão além dos conteúdos escolares.

As disputas de poder que envolvem a valorização e seleção de determinados conhecimentos, expressas nas teorias curriculares, atualmente extrapolam a relação capital e trabalho e abrangem as lutas de minorias pelo reconhecimento de suas diferenças e valorização dos saberes de grupos subjugados por raça, gênero, e credo, dentre outras.

A BNCC, com seus códigos, tabelas e divisões etárias esdrúxulas reduz o dia a dia nas creches e pré-escolas ao cumprimento de metas educacionais que não coadunam com um currículo construído coletivamente e em relação com as culturas infantis. Muito pelo contrário, invisibiliza as relações e interações.

Há um risco inclusive, de que a educação infantil seja considerada uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no ensino fundamental. O que novamente contraria as novas concepções pedagógicas em defesa das crianças, expressas na Resolução CNE n. 05/2009. (ARELARO, 2017, p.215-6).

A escolarização precoce desvaloriza os diversos processos criativos e as crianças como produtoras de conhecimento e suas relações nas culturas infantis. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) privilegiam os campos de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação com 9 habilidades definidas e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações com 8 habilidades a serem atingidas. Continua assim, a valorização de Português e Matemática como as linguagens privilegiadas na escola.

No quadro em que apresenta os “direitos de aprendizagem” na educação infantil afirma: “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham

condições de aprender e se desenvolver. (BNCCEI, 2018, p. 25, grifo nosso) logo abaixo ao referir-se aos campos de experiência utiliza-se da mesma argumentação “a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. (BNCCEI, 2018, p. 25, grifo nosso). Reduz-se a vida rica em pluralidade, descobertas, imaginação, criatividade, encantamento e experiências em “aprender e se desenvolver”. Esta relação de causa e efeito em que as/os adultas/os atuam sobre a mente das crianças e estimulam a sua aprendizagem e desenvolvimento como se houvessem etapas e padrões pré-determinadas para o desenvolvimento infantil tem função castradora.

Até as interações e brincadeiras que são os eixos norteadores da Educação Infantil definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais foram interpretados por este viés utilitarista: “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.” (BNCCEI, 2018, p.37, grifo nosso)

A divisão etária que classifica como “Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)” (BNCC, 2018) não é justificada no documento e a nossa suposição é que também esteja fundamentada em aspectos do desenvolvimento biológico, como por exemplo, os bebês são as crianças que ainda não andam e usam fraldas, o que desqualifica os bebês e ignoram as perspectivas sociais de estudos sobre a infância.

O conceito de campos de experiência de origem na Pedagogia Italiana foi deturpado pela BNCC, pois a ideia de Campos de experiência é antagônica à perspectiva de controle das habilidades e competências, já que originalmente, apresentam que

O centro das ações e reflexões educacionais está nas crianças, tendo como foco a produção das culturas infantis, e o papel dos/as adultos/as é proporcionar elementos para a construção de relações significativas pelos meninos e meninas, procurando evidenciar e possibilitar a vivência na complexidade do mundo. (SANTIAGO, FARIA, 2016, p.93).

Tal deturpação converge para ratificar os interesses de políticas neoliberais, já que grupos organizados como o “Movimento pela Base” anunciam como principal princípio: “Ter foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos têm o Direito de aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade do século XXI.” E assim seguem “as recomendações das agências multilaterais como o Banco Mundial, ao adotar uma BNCC, o Brasil explicita seu alinhamento ao modelo empobrecido de educação.” (CORREA, 2019, p.86).

A Educação Infantil pensada em uma perspectiva de igualdade de direitos tem como objetivo formar sujeitos que não sejam meros fazedores de coisas, adultos habilidosos e competentes. A formação humana em uma perspectiva emancipatória atua considerando todos como seres pensantes desde o nascimento.

Na vida urbana contemporânea os espaços educativos de Educação Infantil propiciam uma socialização e oportunidades de vivenciar as primeiras amizades entre pares. Nestes locais é possível conviver com seus pares, não apenas da mesma faixa etária, mas com crianças de diversas idades e diferentes experiências. Assim, explorar, criar e recriar as culturas infantis podem contribuir para pensar a sociedade como um todo: “As culturas infantis manifestam-se como aberturas para novas formas de ver e de compreender a infância e seu significado, tanto para as próprias crianças como para além delas” (PRADO, 2006, p. 2)

As creches e pré-escolas constituem espaços que expressam também os confrontos oriundos das concepções curriculares e de propostas formativas, reafirmam-se como espaços de embates políticos, de disputas acerca das diferentes perspectivas de educação e cuidado.

A URGÊNCIA DE RESISTÊNCIAS

[...] ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a educação infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou "invólucro" no qual se assenta a base, ou seja, o comum e o universal impõe, desde logo, um conteúdo que deve ser "homogêneo", único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. Além disso, há que se fazer um esforço teórico e prático para que os campos de experiências não sejam a ante sala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 51).

A pedagogia das competências aliada à privatização e mercantilização da vida propaga a ideia de que as crianças são propriedades dos/as adultos/as cuja formação deve ser, no caso das crianças pequenas, responsabilidade de cada família. Já a valorização da meritocracia, condiciona o sucesso ou fracasso ao esforço individual de cada um.

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional mínimo não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do “imponderável” da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p.64).

No entanto, há décadas a agenda neoliberal inclui ações diretas sobre a educação das crianças pequenas e apresenta propostas de intervenção desde o nascimento. Dentre estas ações a crescente privatização de creches acontece contraditoriamente, em paralelo a importantes conquistas como, por exemplo, o reconhecimento do direito subjetivo das crianças brasileiras à educação desde o nascimento inserido na Constituição Federal de 1988.

Os empresários ou reformadores empresariais que atuam na educação brasileira querem ampliar para as creches e pré-escolas uma versão do toyotismo e das perspectivas neoliberais presentes nas escolas do ensino fundamental. Prescrevem uma pedagogia de habilidades e competências para toda a educação básica, com o argumento de que é preciso investir os recursos na primeira infância, promovem a privatização em todas as modalidades e atacam o ensino superior público e os recursos financeiros destinados às universidades conforme receita prescrita pelos organismos internacionais. Desconsideram a ciência e o conhecimento produzido na área dos estudos da infância. Com uma visão utilitarista e tacanha anunciam:

A Educação Infantil (EI) tem três funções que se sobrepõem: primeiro, é uma forma de cuidado, que mantém as crianças saudáveis, bem nutridas e seguras enquanto os pais estão no trabalho; segundo, é um meio de socializar as crianças pequenas para que adquiram habilidades socioemocionais; e terceiro, é um veículo para a aprendizagem cognitiva, incluindo a alfabetização básica e o letramento matemático. (OCDE, 2001 – 2018, p.63)

Defendemos que o dia a dia nas instituições educativas da infância contemple uma vida com arte, alegria e brincadeira em que coletivamente e, em relação de reciprocidade com a sociedade adulta, construam as culturas infantis, vivam o presente, tenham suas infâncias respeitadas e não sejam sacrificadas em nome de uma preparação para o futuro. Ao contrário da visão empresarial em que “ a “vida” se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade”(LAROSSA, 2002, p.20) e sobre esta perspectiva empresarial que destrói a liberdade e criatividade do brincar.

E reiteramos as palavras de Arelaro (2017, p.219):

Nesse momento dramático que estamos vivendo no país, mais que nunca a união é fundamental para podermos recolocar as ações e os direitos em seus devidos lugares, em especial, os objetivos e o papel da educação infantil no desenvolvimento saudável de nossas crianças. Assim, temos que nos organizar para garantir e lutar pela

- 1) Não incorporação do processo de alfabetização e letramento na pré-escola e em toda educação infantil;
- 2) Defesa intransigente do lúdico na educação infantil;

- 3) Resistência à aplicação de testes estatísticos para “medir a qualidade” da educação infantil;
- 4) Construção de projetos pedagógicos que atendam as crianças pequenas no conjunto de suas necessidades psicológicas, culturais, emocionais e educacionais;
- 5) Formação consistente teórica e prática dos e das professoras de educação infantil, que lhes permitam a escolha de métodos diferenciados e coerentes para a infância;
- 6) Condição de dignidade de trabalho e de salário dos e das profissionais da educação brasileira, que vêm sendo desvalorizados sistematicamente.

É necessário muitas resistências para que “uma BNCC não apague o que há de extraordinário nas crianças e no cotidiano das creches e pré-escolas brasileiras”(ANJOS; SANTOS, 2016, p.vi).

[...] defendemos a ideia de que a educação infantil deve-se orientar por uma perspectiva em que prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p.52).

Isto é, em tempos sombrios e de retrocessos, defendemos uma pedagogia emancipatória desde o nascimento, que possibilite os conflitos, as transformações, as singularidades, as diferenças, o incomum, o livre pensar, criar, recriar e resistir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**. Maceió, vol. 8, nº 16, p.I-VI, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2830>. Acesso em: 10/7/21.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? A guisa de apresentação. **Debates em Educação**. Maceió, vol. 8, nº 16, p.I-VI, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2830>. Acesso em: 10/7/21.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p.206-222, jul-dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p290/35620>. Acesso em: 19/7/21.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus. 1984 .

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, & RITCHER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro (p. 185-198). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.

BASSOK, Daphna; LATHAM, Scott; ROEM, Anna.. Is Kindergarten the New First Grade?. **AERA Open**. 2. 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf
Acesso em: 25 mar. 2020.

CORREA, Bianca Cristina. De que base a educação infantil necessita? In: SILVA. Fabiany de Cássia ; XAVIER, Constantina Filha. (Orgs.) **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**, Campo Grande/MS, Ed. Oeste, 2019, p. 79- 88.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A Cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 42(1), 261-282. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6FSDtKhCPWkPPMdQzwGzSHn/?lang=pt>

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base ? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401>

KULMAN, Moisés Júnior. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas/SP: Autores associados, 1999, p.51- 65.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrkFgnFRm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>

MILLER, Janet. Teorização do Currículo como antídoto contra a cultura da testagem. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904015.pdf>

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Políticas Públicas e Direitos das Crianças: uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p.290-307, jul-dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p290/35620>. Acesso em: 19/7/21.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.40, n.141, p.777-792, set./ Dez. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpXVHmtt6VzH7mvP6VHb/?lang=pt> . Acesso em: 10/7/21.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, nº 16, p.89-117,Jul./Dez. 2016. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408>. Acesso em: 19/7/21

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, n.26, v.2, p. 223-239. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/g558JZr8XPDrPMcNqTLCXFv/?format=pdf&lang=pt>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **A educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. Publicado originalmente pela OCDE em inglês sob o título: Education in Brazil: an international perspective © OECD 2021. Disponível em:
https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf