

ALGUNS APONTAMENTOS: A QUEM INTERESSA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Anete Abramowicz (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) –
aneteabramo@gmail.com

Ana Cristina J. Cruz (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) -
anacjacruz@gmail.com

Andrea Braga Moruzzi (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) -
deab.moruzzi@gmail.com

RESUMO:

Neste artigo discutimos as propostas da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, questionando quais os significados, forças políticas, sociais e econômicas desta proposta. Isto será feito à luz dos estudos contemporâneos da infância visando analisar a normatização curricular que, ao definir certa metodologia acerca do trato com as diferenças, as emoldura como celebração da diversidade na direção de um modelo que busca conciliar dissensos, excluindo as diferenças. Ou seja, temos por hipótese de que tal proposta se insere no âmbito das políticas neoliberais de elogio à diversidade e à lógica privatista de educação, de construir estratégias nas quais as diferenças não façam nenhuma diferença, ao mesmo tempo em que as disputas e concepções fiquem circunscritas ao currículo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Diferenças.

SOME NOTES: WHO IS INTERESTED IN THE COMMON NATIONAL BASE CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION?

ABSTRACT:

The aim of this article is to examine the proposal for the National Curriculum Parameter for Early Childhood Education, questioning meanings and the political, social and economic forces embedded on it. Our approach analyzes this proposal in the light of contemporary childhood studies, by criticizing its adoption of methodologies to deal with differences, which frame differences as a celebration of diversity towards a model that seeks to reconcile dissent excluding differences. Our argument is that this proposal is within the scope of neoliberal policies, praising diversity and the logic of privatizing education, building strategies in which differences make no difference, while the disputes and conceptions remain confined to the curriculum.

Key-words: Early Childhood Education. National Curriculum Parameter. Difference.

DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46

1 INTRODUÇÃO

Em setembro de 2015, o Ministério da Educação lançou um documento preliminar que deverá compor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento foi aberto para consultas públicas e, em todo país, ocorreram seminários e debates em torno deste texto introdutório que é dividido por áreas de conhecimentos, por componentes curriculares e também por séries que compõem a educação básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A Educação Infantil também está inserida no texto preliminar da Base, entretanto, estrutura-se de maneira específica e diferente do ensino fundamental e médio, propondo os chamados “campos de experiência” que se respaldam nos direitos de aprendizagem e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010).

Para a construção da Base, o MEC lançou mecanismos de participação pública abertos para gestores, professores e demais interessados que puderam inserir suas contribuições, após realização de cadastro individual no site da BNCC e acesso aos itens que correspondem às áreas de conhecimento, aos componentes curriculares, ao ano que se desejava avaliar e aos eixos dos componentes curriculares. Uma sequência relativamente simples e que agregou mais de 12 milhões de contribuições até março de 2016, prazo estipulado pelo MEC para inserção dessas participações. Não é de conhecimento público a maneira pela qual essas contribuições serão escolhidas, organizadas, analisadas, discutidas e incorporadas ou não ao texto final da BNCC. Também não se sabe o que será da base após o impeachment da Presidenta Dilma. Várias entidades e organizações ligadas à educação organizaram debates e materiais como vídeos de cunho explicativo com o propósito de se inserir na discussão, além da promoção de discussões nas escolas, entre professores, gestores e demais da comunidade escolar¹.

O que se quer com uma proposta de BNCC é a pergunta que fazemos ao analisarmos mais detidamente a Educação Infantil. Equidade e igualdade

¹ Entre eles o Movimento pela Base composto, entre outros, por membros de organizações privadas como Instituto Natura, Fundação Lemman, Fundação Itaú Social, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho bem como outros profissionais ligados à educação.

das crianças, jovens e adultos brasileiros no acesso à educação e a melhoria na qualidade da Educação Básica são algumas das justificativas apontadas pelo Ministério da Educação para a concretização da proposta da BNCC. Tais objetivos se concretizam, na perspectiva ora apresentada, a partir da configuração de um currículo nacional comum que deve ser oferecido a todas as crianças, jovens e adultos escolares.

Os contrapontos que trazemos para reflexão neste artigo são de duas ordens: a primeira, de natureza epistemológica, acerca do conceito de universal. 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. A segunda ordem, sob a qual se assentam os argumentos aqui delineados é da ordem das ideias, de que esta "unidade pretendida na multiplicidade" deva estar circunscrita ao currículo, metodologicamente pela via do campo de experiência.

Nosso enfoque se dirige a questionar, à luz dos estudos pós estruturalistas, pós-coloniais, estudos subalternos e contemporâneos da infância, quais os significados e as forças políticas, sociais, econômicas que emergem quando o objetivo é definir, conforme se encontra no documento: "pontos de convergência" na educação para as crianças pequenas. Isto será feito, em particular, a partir do argumento de que a proposta de "convergência" regida por uma normatização curricular busca afastar, a nosso ver, os conflitos, e, assim, as diferenças.

Desde o início há que se afirmar que a multiplicidade é sempre heterogênea e o que se fere imediatamente na tentativa de homogeneização é a diferença. 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. 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?

Foucault (1998) forjou o termo biopolítica para designar uma das modalidades de exercício de poder sobre a vida, vigentes desde o século XVIII. A biopolítica é conjugada como metodologia de ação cujo objeto é a população. Nesse sentido, as crianças são objetos permanentes da biopolítica, pois não há territórios mais fugidios do que os das crianças; é preciso operar sobre eles e se opera efetivamente sobre eles.

Para fazer este debate, procuramos buscar alguns dos dispositivos legais que amparam a proposta da BNCC para a Educação Infantil: Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares de 2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2010 e o Plano Nacional de Educação de 2014. A análise desses documentos nos possibilita compreender o processo histórico que desencadeou a construção de uma BNCC. Trazemos também como interferência as publicações que analisam o texto preliminar da BNCC para a educação infantil, disponíveis no site do MEC.

2 DISPOSITIVOS LEGAIS E A BNCC

As justificativas em torno da proposta da BNCC não são inovadoras uma vez que se respaldam em dispositivos legais anteriormente construídos, tais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação de 2014. Da Constituição, resgata-se o artigo 10º que assegura a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a constituir uma formação básica comum. No corpo da Constituição, observa-se que não há menção à educação infantil e ao ensino médio. Estes níveis de ensino são mencionados na LDBEN(1996) na

qual se consolida a noção de Educação Básica e se ressalta que os currículos da Educação Infantil, do ensino Fundamental e do Ensino Médio deverão ter uma base nacional comum contemplados pelos sistemas de ensino, considerando suas diversidades regionais e locais (Artigo 26º, LDBEN, 1996).

O Plano Nacional de Educação publicado em 2014 é o que traz mais efetivamente a proposta da construção de uma Base Nacional Comum. Alavancada pela Meta 7.1 que se associa à fomentação da qualidade na educação, o PNE se propõe estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a “base nacional comum curricular” com ênfase nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano do ensino fundamental e médio, novamente reiterando o respeito às diversidades locais, regionais e estaduais.

Rosânia Campos e Maria Carmen Silveira Barbosa (2015) apresentam o contexto de elaboração da BNCC e o lugar da educação infantil. Após apresentar historicamente a constituição da educação infantil como “política pública educativa” as autoras se debruçam sobre a atmosfera que levou à consolidação da educação infantil e do investimento dos governos nessa etapa da educação. Apresentam os argumentos que fundamentam a construção da base, na medida em que, por meio dela, seria possível “operacionalizar as diretrizes curriculares” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359) e, posteriormente os argumentos contrários.

Em que pesem as argumentações, as autoras indicam que a educação infantil trilhou um caminho inverso ao propor para a BNCC proposições vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em outras palavras, as autoras salientam que a proposta de educação infantil para a BNCC traduz os princípios centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360). Isso pode ser visualizado segundo, as autoras, pela estrutura do documento que trata da educação infantil que não responde às demais etapas, mas apresenta algo singular que são os “campos de experiências de aprendizagens” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

Assim, para as autoras, o documento da BNCC “é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos; antes, é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360). Por fim, no último item do artigo, as autoras analisam os limites e as possibilidades da base. Entre os limites estão o temor de que a educação seja produzida como trampolim para as avaliações que passarão a gerir as demais etapas.

Há, no entanto, uma leitura de que a proposta da base contempla algo já preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nas “atividades cotidianas” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 362). Afirmam ainda que “ao mesmo tempo em que a Base pode ser instrumentalizada por grupos corporativos, também pode ser discutida e apropriada como “currículo base” nos diferentes espaços dessa etapa educacional” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 362).

As autoras acreditam que a partir deste “invólucro” chamado base comum nacional há possibilidade de se disputar o seu conteúdo. É exatamente neste ponto que contestamos tal proposta. As forças em luta são desiguais na disputa pelo conteúdo, isto significa que o movimento social ou as concepções não escolarizadas para a Educação Infantil, não têm a mesma força/poder político e econômico da concepção privatista da educação. Dito de outra forma, 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.

A BNCC que vem sendo apresentada como estratégia estabelecida para melhorar a qualidade da educação básica no país pauta-se na distinção de conhecimentos e habilidades denominados “mínimos” e “essenciais” para todos os estudantes brasileiros. Seu efeito direto se fará presente não só nas

escolas, mas também nos cursos de formação de professores, nas produções de materiais didáticos e livros dirigidos para professores e crianças. Dito de outro modo, a presunção de conteúdos que “obrigatoriamente” serão ensinados produzirá um campo de necessidades, pressupondo a imprescindibilidade de cursos específicos, de elaboração de materiais didáticos que contemplem os conteúdos a serem implantados segundo a BNCC.

Uma das preocupações que se faz presente neste debate que nos propomos a fazer neste artigo é de que a educação infantil não seja pensada a partir dessa perspectiva restrita de conhecimentos e habilidades. Ao contrário, 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. Sabemos e reconhecemos que há um enorme esforço, inclusive por parte de algumas (alguns) pesquisadoras(es) envolvidos(as) na construção da base, em tentar pensar a educação infantil em uma perspectiva não escolar e o currículo em uma perspectiva não conteudista. No entanto, no esforço teórico aqui empreendido, essas tentativas são insuficientes na medida em que a própria ideia da existência de uma base comum impossibilita romper com a epistemologia que a erige. Dito de outro modo, a BNCC busca alicerçar conteúdos unificantes que, é importante que se afirme, constroem subjetividades na medida em que:

o poder penetrou em todas as esferas da existência, e as mobilizou inteiramente, pondo-as para trabalhar. Desde os gens, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo isso foi violado, invadido, colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes, quer se evoquem as ciências, o capital, o Estado, a mídia (PELBART, 2007, on line).

Deste modo, 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.

Observamos que o texto preliminar da base para a educação infantil apresenta uma reorganização dos componentes propostos pelas diretrizes curriculares vigentes para a educação infantil, de modo a explicitar com maior

destaque aquilo que vem sendo denominado por “campos de experiências”. Neste texto preliminar, tais campos estão divididos por “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gesto e movimentos”, “Traços, sons, cores, imagens”, “Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações”. Cada um destes, por sua vez, procura compor os seis direitos de aprendizagem postos para educação infantil, tais como: o direito de conviver, de brincar, de explorar, de participar, de se comunicar e de se conhecer.

Esta maneira de propor a organização curricular para a Educação Infantil está na esteira dos debates e reivindicações feitas por diferentes pesquisadoras/es que tentam construir uma proposta com base na especificidade da educação infantil, agregando os diferentes e amplos campos de experiências nos quais as crianças estão inseridas e que podem auxiliar na organização curricular da educação infantil. Trata-se de uma proposta que resgata concepções de experiências e de aprendizagens significativas que têm sua gênese no pensamento de John Dewey², nas quais muitas práticas pedagógicas utilizadas com crianças se espelham.

Ressaltamos a importância de se debruçar sobre o emprego do termo experiência e sob qual perspectiva o mesmo é utilizado, o que não será possível no escopo deste artigo. Em resumo, a proposta deweyana de experiência dirigir-se-ia a criticar a dicotomia estabelecida entre experiência sensível e razão. Para Dewey isto é o que nos permite entrar em relação com a natureza cuja interação experiência/natureza é essencial para a produção científica. A valorização dos componentes já trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) também demonstra a articulação feita entre o texto preliminar da base e as últimas orientações curriculares feitas em âmbito nacional.

A preocupação que se coloca neste artigo gira em torno de alguns questionamentos: qual o intuito de se produzir um novo documento orientador das práticas pedagógicas da educação infantil uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em vigor ainda estão em processo de conhecimento por parte das/os professoras/es brasileiras/os? Quais as

² A definição de experiência pode ser encontrada em *Human nature and conduct* (1922) e *Experience and nature* (1929).

articulações que subjazem ao movimento em direção à elaboração da Base? Até que ponto é possível garantir que aquilo que se denomina como campos de experiências não se tornem disciplinas curriculares fechadas e mal trabalhadas nas escolas de educação infantil?

3 O QUE PRECONIZA A BNCC?

Com o objetivo de provocar um posicionamento na direção de responder os questionamentos sobre os interesses que regem a construção de um currículo comum, reunimos alguns dos argumentos que estão gravitando em torno da formulação e da construção da BNCC. A problemática que circunda tal metodologia é a de lidar com algo em processo uma vez que o documento ainda não está finalizado e que encontrou neste processo forças conservadoras que podem mudar totalmente a maneira pela qual a base vem sendo construída e cuidada. Mas o que nos interessa nesta proposta é levantar alguns pontos que embasam a proposta de uma política curricular que se propõe “universal”. Nossa ênfase recai sobre as implicações políticas que circundam o termo “comum” da BNCC, pois, pretendemos debater que o “comum” que surge nessa proposição é aquele que está no substrato da ideia de convergência naquilo que pode ser alocado no universal. Ou seja, ao definir aquilo que é colocado no lugar do “comum” e/ou do “universal”, há um movimento que expurga aquilo que não é alçado à alcunha de universal. Dito de outro modo, o 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. Essa não é uma ideia fácil de ser descortinada, há um processo histórico de construção de uma representação na qual o igual e/ou universal é justo e equânime. Nesse ponto, habita o artifício que necessita de um quadro teórico para sua interpretação, pois historicamente o que se expurga da escola são aqueles considerados/das como “abjetos, os diferente e as diferenças”.

Nossa posição se dirige à indagação sobre o que acarreta a produção de uma política curricular universal na educação infantil. Subjaz a esta proposição a necessidade de dar um passo atrás no que tange àquilo que é



depositado no lugar da universalidade. Dito de outra maneira, no momento em que há uma escolha de se pautar a proposta de que seja possível estabelecer uma neutralidade sob a rubrica do comum ou universal é preciso se voltar para as representações históricas que regem esses conceitos. Como exemplo, podemos “re-historicizar” a noção de humano como categoria universal. Tal proposição foi amplamente feita pelos estudos pós-coloniais, estudos culturais e estudos subalternos. O humano é discutido no interior desses estudos como uma categoria historicamente constituída uma figura que tem um lugar originário ocidental a partir da narrativa de uma imagem de homem, branco, europeu e cristão.

Frantz Fanon (2008) identificou esse processo no qual as pessoas fora dessa representação foram alocadas no lugar do “Outro” o “diverso”, aquele cuja presença é pré codificada na linguagem. A esse processo, Fanon identificou os modos pelos quais a categoria de humano constituiu-se com elementos limitados, embora tenha sido produzida de modo a alçar-se como universal. Há um processo histórico a partir do qual as pessoas antes alijadas da categoria humano foram, paulatinamente alocadas como pertencentes à diversidade humana. Ou seja, aqueles que não eram brancos, heterossexuais, cristãos e ocidentais antes representados sob a alcunha de selvagens são expostos como pertencentes à diversidade humana. Hayden White (1994) intenta, com essa premissa, refletir acerca dos “trópicos da linguagem” utilizando metodologicamente uma arqueologia das ideias em torno desse emblema de homem, construída na “história cultural da civilização ocidental” (WHITE, 1994, p.169). Ao fixar-se na narrativa ocidental, o autor reflete que: “quando os homens não tinham certeza da qualidade exata do seu senso de humanidade, recorriam ao conceito de estado selvagem para designar uma área de subumanidade que se caracterizava por tudo o que esperavam que não fosse” (WHITE, 1994, p. 171).

Edward Said fez menção àquelas/es que possuem “porções não europeias de humanidade” (SAID, 2007, p. 314). Para este autor, o pensamento histórico acerca da constituição conceitual do humano é agregado em uma base eurocêntrica sob a qual se assentam distinções de raça, sexo e gênero:

Um homem oriental era primeiro um oriental, e só em segundo lugar um homem. Essa tipificação radical era naturalmente reforçada pelas ciências (ou discursos, como prefiro chamá-los) que adotavam uma direção para baixo e para trás rumo à categoria das espécies, que também devia ser uma explicação ontológica para cada membro das espécies (SAID, 2017, p. 312).

Percebe-se, portanto uma sistemática a partir da qual o humano passa, por meio da linguagem, a carregar uma certa pluralidade, mas que somente pode existir sem prescindir daquilo que é universal. O discurso dos direitos humanos tornou-se o epicentro político de ações dessa natureza, culminado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que possibilitou àqueles anteriormente retirados da noção de humano serem reconhecidos em uma humanidade sem abolir as diferenças que os constituem.

Avtar Brah (2011) mostra que:

Hoy está ampliamente aceptado que la invención del «hombre europeo» como sujeto universal del pensamiento social y político occidental fue realizada definiéndolo frente a una plétora de «Otros» —mujeres, gays y lesbianas, «indígenas», «gente de color», «clases populares» y demás (BRAH, 2011, p. 247).

Há, nesse sentido, que se debruçar sobre os arranjos de poder que segundo Michel Foucault “qualifica um sujeito universal de conhecimento”. (FOUCAULT, 1988, p. 116). Em Nietzsche, o homem é um tipo de vida que foi tomado como universal, por isso que ele cria figuras conceituais, como para além do homem, o super-homem etc. O além-do-homem, por sua vez, na sua superação do niilismo, aponta para um novo modo de sentir, de pensar, de avaliar, para uma nova forma de vida, e até mesmo para um outro tipo de subjetividade, no extremo oposto da fé sacrificial e da doutrina prévia que a move. Nada disso cabe no currículo! A vida não cabe no comum!

Por isso, para aqueles que tomam a diferença como mote da ação pedagógica, não há como confluir e nem consensuar, pois o que se tem todo o tempo são dissensos, diferenças, como indica Michel Vandebroek (2009), temos que discordar. 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 reivindicuem diferenças.

4 O QUE SE PROPÕE COMO COMUM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

O texto da BNCC para a educação infantil é iniciado, ressaltando o processo de constituição histórica da educação infantil que buscou romper com duas lógicas emprestadas a ela: o assistencialismo e a escolarização. Retoma os documentos pregressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e enfatiza a corporeidade e as brincadeiras como mediadoras dos processos de aprendizagem:

Nessa etapa, as crianças reagem ao mundo fortemente guiadas por suas emoções, buscam conhecer diferentes pessoas, adultos e crianças, adquirem maior autonomia para agir nas práticas cotidianas que envolvem as tarefas de alimentação, de higiene, na integração do educar e do cuidar (BNCC, 2015, p. 19).

O documento enfatiza ainda que as práticas e vivências nas instituições impactam os modos de subjetivação das crianças. O documento destinado ao currículo para a educação infantil se constitui perante dois pilares: “direitos de aprendizagem” e “campos de experiência”.

A conceituação de “direitos de aprendizagem” está formulada a partir dos termos “conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se”, ou seja, há uma interpretação de que são essas as esferas pelas quais as crianças aprendem. A esses vocábulos há o estabelecimento de que as crianças são construídas como sujeitos de direitos cuja ação preconizada por essas expressões denotam o exercício do direito a aprender. Tal proposição está em uma das estruturas do documento uma vez que se deve garantir às crianças “direito à aprendizagem³”. Nesse caso, “direito de aprendizagem” é

³ Macedo afirma: “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 Correa, 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”...(incompleto) (MACEDO, 2016).

produzido como defesa da centralização nacional é o "suporte técnico para a aderência de professores e acadêmicos ao discurso neoliberal".

Já o outro pilar sob o qual se assenta a proposta é a de "campos de experiências" que se referem à formulação, a partir da qual "incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes" (BNCCEI, 2015, p. 19). Pautadas em forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes. Há que se verificar se o que se constitui como campos de experiência aqui, não é a ferramenta necessária proposta para o direito de aprendizagem, já que Dewey é o inspirador desta proposta.

A educação infantil faz algo mais sofisticado em relação à proposta da BNCC. Ao tomar os campos de experiências como alicerce, na medida em que os modelos privados e de gestão que sustentam a educação infantil das outras etapas de ensino que querem tirar a educação do imponderável (MACEDO, 2014) e do espaço comum, público, a Educação Infantil ao colocar em cena a experiência, cria uma forma de regulação bem mais refinada que as outras etapas de ensino. Isto é feito quando é a própria experiência que ascende como protagonista, a partir da vida das crianças, pois as experiências tal como formuladas são estratégias, elas também, de aprendizagem, pois é preciso compreender que o poder já não se exerce desde fora, nem de cima, mas como que por dentro, pilotando nossa vitalidade social de cabo a rabo, ou seja, opera na própria experiência da criança. Os campos potencializam experiências de distintas naturezas, dada a relevância e a amplitude dos desafios que uma criança de 0 a 6 anos enfrenta em seu processo de viver, de compreender o mundo e a si mesma (BNCCEI, 2015, p. 20). Os campos de experiência, portanto são pensados como uma "organização interdisciplinar" a partir dos quais o mote de ação da prática pedagógica deverá ser realizada (BNCCEI, 2015, p. 22). Em seguida, apresentam os elementos específicos das áreas de linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.

Afora as sugestões de conteúdos curriculares propriamente, a questão das "diversidades" aparece de forma genérica no documento de modo que:

o foco do trabalho pedagógico deve incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/super dotação e com transtornos de desenvolvimento (BNCCEI, 2015, p. 20).

Tal menção de cunho figurativo se vincula ao momento no qual a diversidade como conceito tornou-se um direito. Se anteriormente os elementos considerados diversos como gênero, raça, classe, sexo foram tipologias utilizadas para classificar e hierarquizar as pessoas, eles passam a adentrar no campo social sob a alcunha de diversidade. Ou seja, se dispõem essas categorias como diversidade que deve ser “respeitada”. Ao serem dispostas sob essa representação, tais categorias são alocadas sob a rubrica da diversidade cultural, pois ela permite “noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade” (BHABHA, 2007, [1998] p. 63).

Posteriormente, são dispostos os itens que compõem o que é denominado de “campo de experiências: o eu, o outro e o nós; corpos, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC, 2015). Por fim, o documento enfatiza que o sistema educacional deve desenvolver estratégias para execução desses elementos e ainda “pensar formas de acompanhamento e de avaliação” (BNCC, 2015, p. 28).

Já os “campos de experiências” referem-se a formulações que “incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes” pautadas em “forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes. “Os campos potencializam experiências de distintas naturezas, dadas a relevância e a amplitude dos desafios que uma criança de 0 a 6 anos enfrenta em seu processo de viver, de compreender o mundo e a si mesma” (BNCC, 2015, p. 20). Os campos de experiência, portanto são pensados como uma “organização interdisciplinar” a partir dos quais o mote de ação da prática

pedagógica deverá se realizar (BNCC, 2015, p. 22). Em seguida, apresentam os elementos específicos das áreas de linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.

Apresentam-se, posteriormente, os itens que compõem o “campo de experiências: o eu, o outro e o nós”; “campos de experiências: corpos, gestos e movimentos”; “campo de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação”; “campo de experiências: traços, sons, cores e imagens”; “campo de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Por fim, o documento enfatiza que o sistema educacional deve desenvolver estratégias para execução desses elementos e ainda “pensar formas de acompanhamento e de avaliação” (BNCC, 2015, p. 28).

5 CONTENDAS EM TORNO DA BNCC

Em dezembro de 2015, um grupo de pesquisadores vinculados ao GT 12 de Currículo da ANPED e da ABdC/Associação Brasileira de Currículo publicaram um documento com argumentos contrários à elaboração da BNCC. O documento denominado “Exposição de Motivos” apresenta a síntese de 11 textos críticos bem como de análise dos debates realizados na 37ª reunião da ANPED realizada em outubro daquele ano. O primeiro argumento de posição contrária à elaboração da BNCC é a do não reconhecimento da “diversidade” que compõe a nação, uma vez que a proposta de unificação apresenta um caráter hegemônico que desconsidera as especificidades regionais que marcam a nação brasileira. Assim, isso não aparece na proposta “na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, impróprios à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos” (Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, ANPED, ABdC, 2015, p. 1). A crítica se dirige mais fortemente à articulação de interesses “mercadológicos” que ao visarem “uniformizar” os conteúdos visam responder à demanda de padronizações internacionais fortemente enfatizada pelas políticas do MEC



(Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, ANPED, ABdC, 2015, p. 1).

O documento segue apresentando os motivos que “colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade (Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, ANPED, ABdC, 2015, p. 1). Os dois primeiros argumentos (“diversidade versus uniformização” e “nacional como homogêneo: um perigo para a democracia”) indicam que a sugestão da BNCC está pautada em uma pressuposição de uniformização do nacional e da diversidade, ou seja, está implícita a produção de uma identidade nacional que singulariza a diferença alocando-a como diversidade. Há uma ênfase na uniformização do que é considerado diferença há uma busca por considerá-los como diversidade, uma vez que é nesta proposta segundo Bhabha (2007) que se pode estabelecer uma gestão, no âmbito da nacionalidade em que aqueles considerados diversos e diferentes tenham um espaço pré-definido. Há, em disputa, os elementos que marcam a escrita da nação na medida em que a proposta é garantir que se tenha uma narrativa universal e “comum”.

Os demais argumentos debatem os princípios subjacentes ao “direito à aprendizagem” ao descaracterizar o “direito à diferença” ao colocarem conteúdos que devem responder a uma lógica de internacionalização pautada pelos exames conteudistas no qual a educação se limitaria a “aprendizagens” (Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, ANPED, ABdC, 2015, p. 4). Salieta ainda que a proposta da BNCC desconsidera os debates acumulados no campo dos estudos sobre currículo ao não mencionar o caráter “multiétnico e multicultural” (Idem, p. 5) da sociedade brasileira. Isso iria de encontro aos movimentos de ruptura de gestões de conteúdos por meio de campos disciplinares.

A crítica central, portanto é a da criação de um ‘currículo nacional’ uma vez que o nacional está sempre em disputa. E ainda, por outra vertente os signatários desse documento questionam a necessidade de se definir currículo, avaliação e “direitos de aprendizagem” e, de modo mais enfático, a escolha da metodologia de elaboração da base, por meio de “objetivos de aprendizagem”

que, na leitura do grupo, visam a um processo gradual de “apostilamento, privatização e homogeneização do ensino” (Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, ANPED, ABdC, 2015, p. 5).

Verifica-se que os argumentos levantados nesse documento se referem mais aos objetivos subordinados à proposta de criação da BNCC, ou seja, versam sobre os aspectos políticos e a conjuntura contemporânea que leva à proposição de uma formulação dessa natureza. A crítica dirige-se aos contornos que a base julga responder, especialmente, às avaliações que representam um movimento transnacional de atender os objetivos externos por meio desses testes. A apreciação é transversalizada nos pontos, ao longo do documento, que apresentam os “motivos” contrários e complementados pelo que propõe a base em análise.

Elizabeth Macedo (2014; 2015) questiona as medidas de centralização que estão na proposta da BNCC. O argumento central é o de que há um movimento de hegemonização cujo motor pauta-se em modelos de avaliação que seguem as lógicas da gestão privada. Para esta autora há um movimento que “fixa sentidos para a educação” (MACEDO, 2014, p. 1536) especialmente a partir da ideia de qualidade da educação. Ao arrolar as demandas que circundam os personagens sociais e agentes públicos que estão debatendo a BNCC, a autora encontra os argumentos que procuram subsidiar a produção de sentidos para a construção de uma política curricular universal por meio da BNCC.

Com esses argumentos identifica-se uma rede a partir da qual a parceria público-privada⁴ é fomentada por meio da produção de projetos em que se articulam o Estado e as demandas dessas instituições. Há quatro significantes, segundo a autora que estão na gênese desse processo: “conteúdos, direitos de aprendizagem, expectativa de aprendizagem e padrões de avaliação” (MACEDO, 2014, p. 1545). As críticas da autora se aliam àquilo que é preconizado pelos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não

⁴ Macedo (2014) indica que o “Todos pela Educação” mantido por grandes instituições financeiras possui em um de seus pilares que “a definição dos direitos de aprendizagem” deve considerar as expectativas de acordo com a série ou ciclo, para, a partir delas, definir a prática dos docentes.

consideram que uma proposta universal seja construída sem restringir o singular à nação.

Stuart Hall (2011) assinala que a formação do que se designa por “cultura nacional” carrega em si múltiplos sentidos. Este autor salienta que o que circunda os elementos culturais definidos como pertencentes ao “nacional” está diretamente vinculado a concepções e “padrões de alfabetização universais”. Ou seja, a definição do que está reservado como universal se filia à extensão geral de “uma única língua vernácula como o meio dominante de comunicação em toda a nação” (HALL, 2011, p. 50). Isso permite a criação de “uma cultura homogênea” e mantém “instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional” (idem, p. 50).

Como defende Stephen Ball (2012), quando se constitui uma determinada rede em torno de uma proposta, não apenas significa que os atores privados estão participando do debate educacional, mas que estão criando novas formas de governamentalidade. Citando Jessop, Ball argumenta que se está frente a uma desestatização, na medida em que tais atores “estão investidos no *edu-business* e no desenvolvimento de soluções sócio empresariais e de mercado para os problemas educacionais” (BALL, 2012, p.88).

Trata-se de um conjunto difuso de um cenário cujos autores atuam como “inimigos da escola” pensada e gerida para o público e pelo público. A adjetivação de qualidade perde aqui seu valor como gestão pública, tornando-se o invólucro para afirmações como desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades entre outras causas, apresentadas à exaustão. Não faltam artifícios como os dados estatísticos que não deixam dúvida sobre a necessidade de intervenção.

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.

Por fim, há uma disputa em curso pela identidade da nação cujo maior perigo é a ideia de uma educação sem partido que se aproveita deste

revestimento de BNCC impondo de modo inexorável uma mordaca e retardamento nas parcas conquistas sociais pautadas na diversidade. Isso já está sendo delineado quando são as políticas voltadas para as pautas dos movimentos sociais que são exoneradas, destituídas e aglutinadas na totalidade das políticas genéricas, imprecisas e superficiais. Não há como transigir. A única opção para a Educação Infantil é dizer não à Base Nacional Curricular e com mais ênfase ainda Não à escola sem partido.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and neo-Liberal Imaginary. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; CAMPOS, R. BNC e educação infantil: quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**, v. 9, p. 353-366, 2015.

BRAH, A. **Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión.** Trad. Sergio Ojeda. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BHABHA, H.K. **O local da cultura.** Trad. de Myriam Ávila, Eliana L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007 [1998].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.** Versão preliminar, 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,** Brasília, DF, 2010.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DEWEY, J. **Human Nature and Conduct**. New York, The Modern Library, 1930.

_____. **Experiência e Natureza**. Trad. Otávio Rodrigues Paes Leme. In: CIVITA, Vitor (ed.). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ANPED, ABdC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**, ANPED, ABdC, 2015.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11ª ed., 1ª REIMP. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 1-19, 2016.

_____. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 12, p. 1530-1555, 2014.

PELBART, P. P. **Vida nua, vida besta, uma vida**. Disponível em <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>>.

SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VANDENBROECK, M. – Vamos discordar. Trad. de Tatiane Cosentino Rodrigues. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 2, p. 13-22, nov. 2009.

WHITE, H. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**, trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.