

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EM DEFESA DAS CRIANÇAS COMO SERES DA NATUREZA, HERDEIRAS DAS TRADIÇÕES CULTURAIS BRASILEIRAS

Léa Tiriba (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO) –

tiribalea@gmail.com

Maria Luiza Rodrigues Flores (Universidade Federal do Rio Grande do Sul –

UFRGS) – malurflores@gmail.com

RESUMO:

O artigo traz ao debate a posição de autores que questionam o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (SILVA, 2000; MACEDO, 2003; 2014; CORAZZA, 2016) e, a partir de documentos legais vigentes para a educação infantil, ratifica uma concepção curricular que tenha como eixo as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). A seguir, critica, nas versões primeiras da Base, a exclusividade de referências paradigmáticas ocidentais, em detrimento de visões de mundo, de povos e comunidades tradicionais brasileiras (CRUZ, 2012; SANTOS, 2001), especialmente no que se refere a relações entre Natureza e seres humanos. Ao final, defende o respeito à condição biofílica das crianças (SPINOZA, 2009) como pressuposto para o desenvolvimento de uma perspectiva ecológica, desde a educação infantil.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum. Educação infantil. Relações entre seres humanos e Natureza.

CHILDREN'S EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NATIONAL CURRICULUM: IN DEFENSE OF CHILDREN AS BEINGS OF NATURE AND INHERITORS OF BRAZILIAN CULTURAL TRADITIONS

ABSTRACT:

The article brings to debate the position of authors who question the establishment of a Common National Base Curriculum (SILVA, 2000; MACEDO, 2003; 2014; CORAZZA, 2016); and from statutory documents for Early Childhood Education, ratifies a conception of curriculum that has as a center line interactions and play (BRAZIL, 2009). Following, criticizes, on the first Base versions, the exclusivity of Western paradigmatic references to the detriment of worldviews of peoples and traditional Brazilian communities (CRUZ, 2012; SANTOS, 2001), especially regarding the relationship between nature and human beings. Finally, advocates respect for biophilic condition of children (SPINOZA, 2009) as a presupposition for the development of an ecological perspective since early childhood education.

Key-words: National Curriculum Common Base. Early childhood education. Relationships between humans and nature.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo surge da necessidade de ampliação do debate sobre a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discussão em curso no Brasil desde o ano de 2014, a partir da aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei 13.005/14. Aborda, especificamente, o conteúdo previsto nas versões divulgadas da BNCC¹, em termos de relações entre as crianças e a Natureza, buscando suscitar reflexões sobre a abordagem presente neste material, tendo em vista que a educação infantil está incorporada ao texto desta proposta de Base por constituir-se como primeira etapa da educação básica. Nosso argumento é de que nem na primeira nem na atual versão da Base encontra-se contemplada uma perspectiva ecológica e ambientalmente sustentável como se faz necessário acontecer na educação, desde aquela oferecida às crianças bem pequenas. Nossas análises concluem que o documento analisado não contribui para a consolidação da perspectiva ambiental colocada nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecidas pela Resolução CEB/CNE 05/09.

O texto encontra-se organizado em quatro seções: a primeira desenvolve aspectos legais e conceituais acerca de um documento de currículo com o teor de base nacional comum, resgatando algumas leis onde encontramos elementos que indicam, determinam ou orientam a necessidade da construção desta Base: a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Essa seção traz ao debate teóricos da área do currículo que questionam a (im)posição (SILVA, 2000; CORAZZA, 2015; MACEDO, 2014) de um documento com tais determinações para um país como o Brasil, tanto considerando sua extensão, diversidade geográfica e cultural, como,

¹ No momento em que escrevemos esse artigo, julho de 2016, ocorreram seminários estaduais para discussão e contribuições a segunda versão da BNCC, etapa prévia ao encaminhamento do documento ao CNE. Contudo, em função de mudanças no governo em nível federal e de trocas ocorridas na equipe do MEC, incluindo repercussões na composição do CNE, o cronograma inicial previsto foi alterado. Além disso, do ponto de vista do conteúdo da BNCC, também existe a possibilidade de mudanças quanto ao conteúdo da proposta, anunciada pelo próprio MEC, em junho de 2016, com o argumento da necessidade de ampliação do debate.

também, sua desigualdade socioeconômica, fatores que tornariam complexa a definição e a aceitação de um ideal prescritivo nacional em termos curriculares.

Na segunda seção, abordamos o contexto político e legal da oferta de educação infantil no Brasil, na atualidade, trazendo alguns movimentos da área sobre o tema do currículo, tanto do ponto de vista legal, quanto dos documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC). Na terceira seção, denunciemos a exclusividade de pressupostos paradigmáticos ocidentais, em detrimento de referências filosófico-existenciais próprios de povos e comunidades tradicionais, em uma evidente desconsideração por culturas que estão na base da formação social brasileira (CRUZ, 2012; MORIN, 2002; GUATTARI, 1990). A quarta seção enfatiza a ausência de pressupostos fundados em relações indissolúveis entres seres humanos e Natureza, concepção fundamental ao desenvolvimento de uma abordagem ecológica e sustentável para a educação brasileira, desde as sub etapas da creche e da pré-escola. Na seção final, o artigo retoma, com base no exposto, as ausências identificadas no documento em discussão, os riscos presentes e os cuidados necessários para que a inserção da educação infantil não signifique perda de direitos para as crianças pequenas, fragilizando os processos de consolidação da concepção de currículo que vem orientando a área.

2 O CURRÍCULO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ALGUNS ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS

Iniciamos o artigo, resgatando, do ponto de vista legal, marcas indicadoras da legitimidade da proposta atual de determinação de uma BNCC. Na Constituição Federal de 1988 (CF/88), desde sua versão original, constam, no Art. 210, referências a uma formação básica comum: “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, CF/88, Art. 210). Neste Artigo, constam, ainda, dois parágrafos que, respectivamente, se referem à obrigatoriedade da oferta da disciplina “ensino religioso” e à prevalência da língua pátria nas escolas do país, excetuando-se o caso das comunidades indígenas.

Na LDBEN, aprovada pela Lei 9394/96, encontramos várias menções à ideia de algo comum à educação básica, relação essa destacada por Cury (2008, p. 300):

O texto final aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República será o atualmente vigente, no qual o conceito de educação básica aparece. Tal conceito comparece nos Capítulos I e II, do Título V, e, ao longo do texto, 21 vezes em 20 artigos. De modo constante, o termo educação básica se vê acompanhado, no conjunto dos artigos, do adjetivo “comum”. Tal é o caso, por exemplo, da formação básica comum dos conteúdos mínimos das três etapas (inciso IV, do artigo 9º), da formação comum no artigo 22, da base nacional comum dos artigos 26, 38 e 64, da diretriz de respeito ao bem comum do artigo 27.

Podemos ver a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades da educação básica, aprovadas em inúmeros documentos de caráter mandatório ao longo das últimas décadas, como um movimento do Conselho Nacional de Educação, órgão de assessoria do MEC, no sentido de materializar tais orientações comuns anunciadas na CF/88 e na LDBEN. Contudo, foi o atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005/14, que mais detalhadamente consolidou em suas estratégias a determinação referente à construção de um documento próprio, ligando a criação de uma base nacional a diferentes metas da educação básica, expressando uma intenção de que a BNCC pudesse contribuir, de diferentes formas, para a melhoria da qualidade da educação nacional e, desta forma, à efetivação do direito à educação. (BRASIL, Lei 13.005/14)

É assim que, desde 2014, diferentes atores sociais vêm se ocupando com a discussão de uma BNCC, seja do ponto de vista de sua defesa, seja pela opção por sua negação². A tarefa de elaboração de tal documento não pode ser vista de forma simples, pois que o próprio conceito de currículo pressupõe uma formulação complexa, coexistindo diferentes visões sobre o mesmo e se consistindo um desafio buscar consenso em torno de um único verbete. Além disso, definir qual seria o currículo socialmente válido para um

² Como uma das entidades que vem questionando a proposta de uma BNCC, podemos citar a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), que em seu *site* institucional mantém um espaço destinado à Campanha por ela desencadeada, intitulado: “Aqui já tem currículo: o que criamos na escola”. Disponível em: <<http://anped.org.br/campanha/curriculo>> Acesso em 10 de julho de 2016.

país como o Brasil, torna-se algo ainda mais complexo, descortinando-se a nossa frente, no momento atual, um importante campo de disputas em torno daquilo que deveria vir a compor uma base nacional comum curricular.

No campo dos estudos sobre currículo no Brasil, podemos destacar o trabalho emblemático de Silva (2000) que o apresenta como um “documento de identidade”, por compor, ao final de determinado processo, as marcas identitárias que nos constituem e nos conformam, resultantes dos processos formativos/educativos aos quais fomos submetidos ou que tivemos a oportunidade de vivenciar, constituídos, sempre, a partir de relações de poder. Segundo afirma o autor, “[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes.” (SILVA, 2000, p. 150). A posição de Silva (2000) pode ser complementada pelas palavras de Corazza (2016), que também questiona a possibilidade de um “real curricular” único para o país, com peso de norma, analisando, inclusive, a própria escolha para o nome do documento aqui em análise, que evidencia uma ideia de quadrilátero, fechado, formado a partir de quatro termos fortemente associados à ideia de enquadramento:

Trata-se de como este bloco, este quadrado, este quadrilátero, assim constituído, nessa ordem, com essas palavras, gerando tal sigla, nos põe a girar em torno desses eixos, criando uma determinada realidade educacional e não outra e produzindo certos efeitos de um real curricular e não outros (CORAZZA, 2016, p.9).

Nas últimas décadas, o campo da avaliação educacional tem repercutido fortemente sobre as definições curriculares, a partir da aplicação de modelos de avaliação de larga escala e da divulgação de rankings, nacionais e internacionais, para os diferentes níveis e etapas da educação, resultantes da aplicação de provas organizadas em torno de conteúdos os quais, teoricamente, seriam aqueles considerados válidos. Questionando modelos ancorados em pressupostos de uma cultura única e inquestionável, Macedo (2003, p. 52) afirma:

[...] questiono as concepções clássicas de currículo, especialmente as centradas em perfis de desempenho dos alunos, posto que têm por base a substituição – por variados mecanismos e estratégias

ancorados em diversas concepções sobre educação e ensino – das culturas de origem por uma tradição cultural uniforme.

Ao avaliar a proposta de criação de uma base nacional comum, Macedo (2014) critica essas formas de criação de políticas públicas, uma vez que as mesmas contribuiriam para a produção de novas formas de sociabilidade: “Argumento que tais formas criam uma forma de regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão, e visam expulsar da educação o imponderável” (MACEDO, 2014, p. 1530).

É importante destacar que, além dos representantes oficiais do Ministério da Educação, vários atores sociais foram chamados a participar do processo de construção da BNCC, em seminários nacionais, encontros e audiências públicas, representando universidades, grupos de pesquisa, gestores, conselheiros de educação e movimentos sociais organizados. Ao mesmo tempo, é preciso identificar claramente os interesses em disputa e os grupos que os defendem, pois estudos diversos já identificaram vários grupos de interesse privado atuando fortemente em todos os níveis e etapas da educação, nas últimas décadas (PERONI, 2013; 2015).

Nesse contexto, temos diversos grupos envolvidos com a elaboração desta base nacional, processo que, provavelmente, após sua aprovação, irá se desdobrar em um conjunto de ações formativas e de produção de publicações que subsidiarão avaliações em larga escala, ações essas que geram interesse, tanto de grupos diretamente vinculados à área, quanto de outros, mais envolvidos com a prestação de serviços ou, ainda, com o mercado editorial. No contexto atual de instabilidade política e econômica do país, cabe, ainda, destacar a existência de outros atores, não diretamente ligados à educação, que também se voltaram a esse debate, uma vez que, tal definição implicará a institucionalização de um documento normatizador, em âmbito nacional ³.

³ Um dos alvos do Movimento Escola sem Partido parece ser a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A segunda versão do documento consolidada pelo MEC foi debatida em 31/05/16 na Câmara dos Deputados, em seminário promovido no âmbito da Comissão de Educação e Cultura, que contou com quatro mesas – uma delas composta exclusivamente por entusiastas deste movimento calcado no combate a uma suposta “hegemonia ideológica da esquerda” nas salas de aula. Reportagem disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-mira-na-base>> Acesso em 26 de junho de 2016.

Do ponto de vista da definição de conteúdos curriculares em si, sejam estes nominados de expectativas, direitos ou objetivos aprendizagem⁴. Sabemos que, em uma sociedade desigual como a nossa, em que poucos detêm a maior parte das riquezas e dos meios de produção, existem, sempre, interesses de diferentes setores em definir quais seriam aqueles conteúdos, competências, habilidades, de caráter prioritário e obrigatório, capazes de padronizar, em termos de formação, um determinado conjunto de cidadãos/trabalhadores. Ou seja, a definição de uma BNCC coloca em disputa e evidência diferentes projetos de nação. Nesse sentido, cabe destacar depoimento de representante do MEC, em atuação na Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC, à época da elaboração das versões da BNCC divulgadas que, ao ser perguntado sobre “Que projetos se encontram em debate/embate no processo atual do Brasil?”, respondeu:

Para o Ministério da Educação, o que norteia o projeto de nação que temos é a formação humana integral e uma educação de qualidade social. Outros projetos que aparecem são os que envolvem o controle e regulação excessivos que pautam a construção de currículos. Não temos um Estado que responda a esses anseios, e deixa desprotegido o projeto de educação mais progressista. Por isso, a defesa que temos feito da discussão da Base Nacional Comum, mesmo entendendo os riscos de sua prescrição (MODESTO, 2015, p. 271. Entrevista).

A partir dessa contextualização sobre os diversos interesses presentes no processo de construção dessa base nacional, na seção seguinte, resgataremos a condição atual da educação infantil como primeira etapa da educação básica, inserida, desde o início do processo, no texto em discussão, cuja sistematização contou com especialistas desta área.

⁴ O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), movimento social historicamente presente nos debates que envolvem políticas para a educação infantil, em 2011, quando iniciou no país uma discussão sobre “expectativas de aprendizagem para a educação básica”, já havia se posicionado contrário a tal abordagem: “[...] O caminho que a área da Educação Infantil tem construído vai na direção de pensar e estimular as condições que favorecem o oferecimento de uma educação de qualidade para todas as crianças brasileiras.” (MIEIB, 2011, p. 3).

3 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS NACIONAIS

O reconhecimento da dimensão educacional para o atendimento às crianças de até seis anos tem uma trajetória recente no país, marcadamente, a partir de sua positivação como um direito na CF/88 (BRASIL, CF/88, Art. 7º, Inciso XXV; Art. 208, Inciso IV). Até então, predominava uma trajetória dual, na qual a atenção às crianças de até três anos se colocava, prioritariamente, no campo das ações da Saúde e/ou da Assistência Social, enquanto para as crianças entre quatro e seis já existia oferta oficial de educação vinculada a escolas de ensino fundamental, nas chamadas turmas de pré-escola ou de jardim de infância e, ainda, em jardins de praça em algumas capitais, desde o início do século passado (FLORES, 2007). Segundo Dahlberg, Moss, e Pence (2003), esse movimento de reconhecimento do direito educacional para toda a faixa etária é resultante de processos sociais e históricos ocorridos em vários países, na segunda metade do século passado. No caso do Brasil, essa conquista pode ser considerada como resultado de importante luta dos movimentos sociais, incluindo-se os movimentos feministas, os movimentos de luta por creche, entre outros movimentos de trabalhadores urbanos e rurais, além da produção científica da área.

Na LDBEN, a educação infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica, subdividida, pelo critério exclusivo da faixa etária, em creche (para grupos de crianças de até três anos) e pré-escola (para aquelas entre quatro a seis anos)⁵, sendo vedada a avaliação das crianças nesta etapa, com o objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, Lei 9394/96, Art. 31, Inc. I). A Emenda Constitucional nº 59 (EC 59/09) alterou a CF/88, ampliando a faixa etária de educação escolar obrigatória no Brasil e

⁵ A partir de 2006, com a aprovação das Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06, a duração do ensino fundamental (EF) foi ampliada para nove anos de duração, com matrícula obrigatória no 1º ano para as crianças que completam seis anos até o dia 31 de março do respectivo ano de ingresso nessa etapa, reduzindo, assim, a faixa etária da pré-escola para fins de ingresso, aos quatro e cinco anos, preservado o direito de permanência na pré-escola para as crianças que completam seis anos ao longo do ano. Em 2013, a Lei 12.796/13 normatizou a oferta escolar obrigatória da pré-escola, alterando os artigos 29, 30 e 31 da Ldben.

incorporando a pré-escola, sendo o ano de 2016 o prazo para universalização da matrícula para as crianças de quatro e cinco anos⁶.

Independente da inexistência de determinação de obrigatoriedade à época, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, criado pela Lei 10.172/01, estabeleceu a oferta educacional, até o final daquela década, para, no mínimo, 50% da população da faixa etária creche e 80% daquela em idade de pré-escola. Ao final da década, o país havia atingido 81,30% da faixa de quatro e cinco anos, alcançando a meta prevista. Contudo, analisando-se o cenário da oferta no país, identificamos desigualdades nesse acesso, marcadas por questões regionais, socioeconômicas e etárias (ROSEMBERG, 2011; 2012). No que tange à faixa etária de creche, com um percentual de cobertura de apenas 18,99% ao final da década, o acesso desse grupo etário encontrava-se muito distante da meta, conforme já haviam indicado os estudos de Rosemberg (2014) sobre as desigualdades no acesso a esse direito educacional para as crianças bem pequenas, sendo maior a diferença no acesso, quanto menor a criança:

Ao disporem de uma presença reduzida no sistema educacional brasileiro, as crianças pequenas, os bebês, as de até três anos de idade angariam também reduzida visibilidade na educação, o que reforça o reduzido destaque recebido nas diversas esferas sociais (ROSEMBERG, 2014, p. 176).

O atual PNE vigente para o decênio 2014-2024 (BRASIL, Lei 13.005/14) manteve a mesma meta para o grupo etário creche, estendendo, assim, o prazo para o alcance do atendimento a 50% de crianças nessa faixa etária. Além de não garantir, ainda, o direito educacional previsto no ordenamento legal vigente, o país precisa avançar em termos de qualidade dessa oferta, ampliando recursos para o investimento necessário por aluno, de forma a garantir a efetivação dos parâmetros e indicadores de qualidade presentes nos documentos orientadores do MEC.⁷ Além destes documentos orientadores,

⁶ De acordo com o Censo Educacional de 2014, o Brasil atendia a 87,56% da população em idade de pré-escolar (INEP, 2015). Apenas com a divulgação dos resultados do Censo Educacional de 2016, será possível determinar se a meta da universalização foi alcançada em nível de país, estados e municípios.

⁷ Dentre esses documentos, podemos citar: Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, MEC, 1995); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2006); Parâmetros Básicos de



cabe destacar o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que reconhece o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) como ferramenta de cálculo dos insumos necessários à educação em suas diferentes etapas e modalidades. O CAQi, por se sustentar em pesquisas sobre os insumos indispensáveis à qualidade educacional, representa uma outra lógica de financiamento, de implementação fundamental em uma perspectiva de direito à educação para todos.⁸ Corroborando nesse sentido e arguindo não ser adequado um documento nacional com o perfil de base curricular, dada a diversidade do país, Ferreira (2015, p. 300) sustenta:

[...] como argumento neste ensaio, um novo documento oficial sobre currículo – Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não é necessário, pois o Brasil já possui inúmeros documentos oficiais com a função de orientar um currículo comum para as escolas das redes de ensino esparramadas no território nacional. Diferentemente da proposta de um “novo” currículo, defendo a ideia de que o maior desafio para o governo federal está em tornar a base curricular já existente acessível à diversidade humana (docentes brasileiros, estudantes e gestores, funcionários e familiares) presente nas escolas brasileiras. Esse argumento, necessariamente, implica uma abordagem da base curricular nacional que transcende meramente o âmbito dos conteúdos disciplinares, como a proposta em curso faz.

Atualmente, podemos afirmar que as concepções vigentes de currículo para a educação infantil encontram-se sistematizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação na Resolução CEB/CNE nº5/09 (BRASIL, CNE/CEB, Res. 05/09) fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 20/09. Essas Diretrizes se constituem em um documento resultante de amplo debate nacional que mobilizou especialmente os profissionais das redes públicas e conveniadas, professores universitários, entidades de classe, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2009). Estes documentos encontram-se disponíveis para consulta e *download* no Portal do MEC: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil> > Acesso em 30 de julho de 2016.

⁸ A utilização do CAQi como referência encontra-se ratificada no PNE vigente, e sua implementação deveria ocorrer dentro dos dois primeiros anos de vigência da Lei 13.005/14; sendo que, no prazo de três anos, já deverá ser definido o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), cabendo à União a complementação de recursos a todos os estados e municípios que não atingirem os valores indicados nos prazos previstos. (BRASIL, Lei 13.005/14, Meta 20).

Educação (UNDIME) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – (UNCME), em um processo de construção colaborativa do referido documento que deve “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil.” (BRASIL, MEC, 2010). Como bem afirmam Barbosa e Campos (2016), uma discussão curricular para esta etapa educacional, implica reconhecer que “[...] o campo da educação infantil possui singularidades que o distinguem das demais etapas educativas.” (BARBOSA e CAMPOS, 2015, p. 357).

Em seu artigo 9º, as atuais DCNEI determinam que a educação infantil tenha as interações e a brincadeira como eixos norteadores do currículo, sendo este apresentado como um “[...] conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, frutos das vivências das crianças e dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, Parecer CEB/CNE 20/09, p. 34). Segundo estudo de Cortez, Flores e Soares (2016, p. 7), analisando documentos curriculares vigentes no Brasil e na Espanha, em termos de concepção curricular, “[...] as DCNEI determinam que o currículo da educação infantil deve respeitar a continuidade do processo entre a creche e a pré-escola, a partir de uma mesma orientação pedagógica, evitando rupturas na trajetória educacional das crianças.” Segundo os autores (Idem), o currículo proposto no documento brasileiro se coloca como orientador para toda a etapa, independente da faixa etária, não havendo proposição que direcione o trabalho educativo para um processo de escolarização formal, não tendo sido localizada a palavra “aluno” no referido Parecer CNE/CEB 20/09 ou na Resolução CNE/CEB 05/09. Apontam, ainda, os autores (2016) que,

[...] o Parecer CNE/CEB 20/09 destaca os verbos oferecer, possibilitar, promover, construir, recriar, incentivar, entre outros, voltados ao trabalho docente, evidenciando preocupação em garantir uma oferta educacional de qualidade, organizada em um ambiente adequado, para que as crianças possam usufruir e viver diversos campos de experiências em diferentes linguagens (CORTEZ, FLORES E SOARES, 2016, p. 7-8).

Para os referidos autores (2016), o texto do Parecer CEB/CNE 20/09, ratifica o princípio da gestão democrática na escola pública, que se encontra

presente na Carta Magna (BRASIL, CF/88, Art. 206, Inciso VI), na LDBEN (BRASIL, Lei 9394/96, Art. 3º) e no atual PNE (BRASIL, Lei 13.005/14, Meta 19). Dessa forma, restam fortalecidos o direito e o dever das equipes das escolas, juntamente com a comunidade escolar e com apoio dos responsáveis pelos respectivos sistemas de ensino, quanto à responsabilidade para com a tarefa de elaboração do projeto político-pedagógico, documento central na organização do trabalho educacional, envolvendo definições coletivas sobre um currículo que deve considerar a “[...] indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, Parecer CEB/CNE nº 20/09).

Em nosso entendimento, essas Diretrizes se comprometem com um novo olhar para as especificidades da população do campo, dos povos da floresta e dos rios, dos indígenas, dos quilombolas ou afrodescendentes e, da mesma forma, abrem-se às novas perspectivas educacionais, por exemplo, incorporando, ainda que timidamente, a questão ambiental. Assim, a expectativa era a de que o documento da Base aprofundasse esse debate, de modo a incorporar concepções e práticas pedagógicas que não divorciem seres humanos e natureza; e, nesta medida, não reproduzam os pressupostos de um imaginário que fere profundamente a sociedade, os seres e o ambiente natural. No entanto, ao contrário, nos deparamos, em sua versão 1, com um documento que afirma veementemente, em seus princípios, concepções antropocêntricas, racionalistas e individualistas que estão no âmago do paradigma moderno. O documento ignora a presença das comunidades e dos povos tradicionais no território brasileiro e a sua imensa sabedoria, no que diz respeito ao equilíbrio entre os humanos e os outros seres vivos, animais ou vegetais. Nas seções seguintes, abordaremos, de maneira mais detalhada, a concepção que nos orienta neste artigo em relação à visão de ser humano e de Natureza e, conseqüentemente, no que diz respeito às questões ambientais.

4 A QUE PODERES ESTA BASE SERVIRIA?

A pedagogia moderna se constituiu num contexto social em que um dos objetivos era produzir corpos e mentes obedientes aos métodos científicos e às



ordens do patrão e do Estado. Currículos são sempre documentos prescritivos, eles têm a força da voz do Estado. Assim, quando se trata de analisar uma base curricular para o país, é preciso perguntar: quem prescreve o quê, para quem e por quê?

Questionamos as versões primeiras da BNCC, no que diz respeito à opção pela exclusividade de concepções epistemológicas ocidentais hegemônicas, em detrimento de filosofias de povos e comunidades tradicionais que compõem a nação brasileira: populações indígenas, quilombolas, agroextrativistas, grupos associados a ecossistemas específicos, à agricultura ou à pecuária.

Uma proposta curricular pressupõe maneiras de compreender e de desejar a vida. Pressupõe, portanto, formas de conceber o ser humano, a sociedade, o conhecimento. É em consonância com essas concepções que as funções da educação e o papel da escola se definem. A seleção dos conteúdos e dos elementos da cultura cuja vivência será oportunizada pela escola dependerá das concepções de mundo daqueles que formulam os currículos. Assim, se o objetivo é o de preparar mão de obra semiquificada, ou trabalhadores especializados para a produção de uma sociedade industrial, os conteúdos, a metodologia, as metas e a forma de organização da escola estarão orientadas para esses objetivos, que serão muito distintos daqueles que integrarão uma proposta que pretenda a educação de pessoas íntegras, saudáveis de corpo e espírito, vivendo em comunidades sustentáveis.

Logo, antes de abraçar esta ou aquela proposta curricular, é preciso que nos façamos algumas perguntas fundamentais sobre qual projeto de sociedade orienta essa proposta; sobre os interesses econômicos, políticos e ideológicos a que estão subordinadas e/ou adequadas suas diretrizes fundamentais; quais são os grupos envolvidos e qual sua correlação de forças. É a partir dessas ideias, que apresentamos as reflexões que nos mobilizam, sustentadas no fato de que no Brasil existem inúmeros povos cujas culturas estão orientadas por uma visão de mundo assentada em pressupostos distintos do hegemônico, mas que se encontram sub representados no presente debate.

No contexto de um projeto de educação de crianças e jovens brasileiros, não podemos nos satisfazer com respostas simplistas quanto às metas

educacionais genéricas, dentre elas, a de um compromisso com a democratização do saber. Não basta afirmar a necessidade de assegurar a cada criança ou jovem, onde quer que se encontre, o seu direito de aprender um conjunto essencial de conhecimentos e habilidades. A questão é: a democratização de qual saber será assegurada? Numa perspectiva democrática, considerando que o Brasil é um país multicultural, é incompreensível que as versões 1 e 2 da BNCC que foram divulgadas não tenham assumido os saberes de nossos povos e comunidades tradicionais como referências fundamentais, entendendo-se que a expressão comunidades e povos tradicionais se refere a uma caracterização sócio antropológica de diversos grupos:

[...] povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros); grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, catingueiros, vazoneiros, geraizeiros, chapadeiros); e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes-campeiros, fundo de pasto, vaqueiros) (CRUZ, 2012, p.595-596).

Trata-se de uma diversidade de culturas e de modos de vida de grupos sociais que, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, emergem na cena política brasileira e ganham visibilidade nas lutas pelo reconhecimento de seus direitos culturais e territoriais.

A importância desses povos é salientada nas DCNEI 2009 (Art. 8º, § 3º), por sua imensa sabedoria, no que diz respeito ao equilíbrio entre os humanos e os outros seres vivos, animais ou vegetais. Para salientar essa importância, perguntamos sobre o que permite reunir, em uma única caracterização antropológica, povos que se situam em áreas geográficas tão singulares e com distintos modos de vida. A resposta é: o que agrupa em uma única categoria - por exemplo, seringueiros e sertanejos, indígenas e jangadeiros, quebradeiras de coco de babaçu e pantaneiros - é justamente o fato de que os modos de vida de todos esses povos são organizados pelos ciclos da natureza: eles sentem, pensam e produzem em sintonia com os ventos, as luas, as marés... Sua filosofia existencial pauta-se em pressupostos ontológicos, epistêmicos e antropológicos que afirmam os humanos como modos de expressão da

natureza, estruturalmente acoplados a outros seres, e fazendo parte de uma imensa rede de relações em que todos estão interconectados (MORIN, 1990).

Assim, ainda que sejam muitas as diferenças entre os modos de vida desses povos e comunidades, algumas características são apontadas como atributos comuns, especialmente as relações com a natureza (racionalidade ambiental), a relação com o território e a territorialidade, a racionalidade econômico-produtiva, as inter-relações com outros povos da região e a auto identificação. Isto concretamente significa que a existência desses povos está profundamente marcada por relações com os ciclos naturais; seus saberes estão relacionados à vivência da natureza, aos modos de vida e manejos dos recursos naturais, em equilíbrio com o ecossistema. Além de relações de respeito e reverência à natureza, as denominadas comunidades e povos tradicionais têm uma forte relação com o território, na medida em que este é fonte de reprodução e de recursos materiais que asseguram a sobrevivência material, mas, sobretudo, o território também guarda a memória e materializa o sentimento de pertencimento. Suas formas de organização econômico-produtiva são fundadas em relações de parentesco em que não há significativa divisão técnica e social do trabalho, mas domínio do processo de produção pelo grupo familiar ou comunal; em que os produtos do trabalho não têm como destino principal o mercado capitalista, mas a subsistência do grupo e a manutenção das práticas sociais, festivas e dos rituais.

Evidentemente, considerar e incluir as visões de mundo dos povos e comunidades tradicionais do Brasil, e também da América Latina e do Caribe (GUIMARÃES E PRADO, 2014), não significa propor um retorno à aldeia. Mas significa, sim, reconhecer o valor de culturas cujas formas de organização econômica, de sociabilidade e de subjetividade não são antropocêntricas, individualistas, competitivas ou consumistas, que não são autocentradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies.

Nessa linha, o termo tradicional não tem o sentido pejorativo de atraso em relação ao padrão definido pela modernidade urbano-industrial. Ao contrário, refere-se a um modo de vida que é alternativo ao modo de produção capitalista, organizado em torno de pressupostos materialistas de domínio,

acumulação, consumo e descarte. Este modelo é insustentável, precisa ser superado por sua incompatibilidade com a reprodução da vida em nosso Planeta. Portanto, há muito a aprender com grupos humanos que hoje vivem à margem do sistema capitalista mundial integrado (GUATTARI, 1990).

Ao invés de se abrir para perspectivas ontológicas, epistemológicas e antropológicas que poderiam apresentar alternativas a este modelo, a BNCC, em suas versões primeiras, explicita uma concepção dogmática de conhecimento porque assume como universal saberes que serviram à produção da cultura ocidental, os quais, em verdade, foram produzidos em resposta a interesses locais e/ou de classe. Nesta concepção, o compromisso de democratização do saber é entendido, simplesmente, como compromisso de estender a cobertura do ensino a toda a população, sem que haja um questionamento sobre as origens e o destino social deste saber (FREIRE, 1976); sem que se incluam outras epistemologias que não são dominantes, justamente porque foram subordinadas pelas primeiras (SANTOS, 2001).

Neste sentido, o texto da BNCC, em seu conjunto, aposta em mais do mesmo! Mais de um mesmo processo educativo pautado em princípios e concepções metodológicas individualistas, racionalistas, próprias de uma determinada visão de mundo eurocêntrica; mais do projeto educativo hegemônico que submete os indivíduos, os povos e a natureza aos interesses do mercado, mobilizando as energias sociais para a produção e a acumulação ilimitadas e, portanto, incompatíveis com os limites do planeta.

Reivindicamos o direito ao acesso a outras epistemologias, aquelas não legitimadas, não valorizadas, tidas como menores e entendidas como ameaçadoras do processo de colonização europeu. Reivindicamos a possibilidade de nos pautarmos por outras lógicas, outras cosmovisões, historicamente contidas, perseguidas, caladas pela violência das armas e pela força do dinheiro, ao longo de 500 anos de dominação. Hoje, sabemos que a cultura hegemônica não eliminou os modos de sentir, de viver dos povos que habitam a América: somos nós - e nossas crianças e jovens - os descendentes culturais dos povos da floresta, indígenas, negros da África, mouros. Com nossos atabaques, violões, com nossos cantos, odores, cores, danças, energias, sabedorias, vimos, por séculos, desafiando padrões culturais

hierarquizantes, desqualificadores do que não é espelho euro-centrado. Nossa multiplicidade cultural, nossa inter-culturalidade – que se alimenta e é composta por tantos modos de apreender a vida, conhecer o mundo e de se inserir nele – deve desafiar um modelo epistêmico orientado por uma visão dual, racionalista.

Considerando que esse paradigma não é universal, mas se constitui como imaginário local que se globalizou, apostamos em possibilidades de fazer a escavação do lixo cultural e, por aí, subverter ou fraturar micro politicamente, buscar o que está submerso, o que sobreviveu e não foi subordinado, pois escapou à lógica objetivista que entende a natureza como matéria prima morta para a sociedade industrial (SHIVA E MIES, 1998) antropocêntrica, racionalista e individualista (GUATTARI, 1990; SANTOS, 2001).

5 MERGULHANDO NAS CULTURAS DOS POVOS TRADICIONAIS

As versões divulgadas da BNCC evidenciam a realidade de que continuamos a educar as crianças como se não houvesse emergência planetária. De fato, não há, mesmo no documento relativo à educação infantil, ênfase em experiências que assegurem um cotidiano de interações afetivas e de apego à natureza (TIRIBA E PROFICE, 2012) e de um consequente cuidado com a vida na Terra! Entretanto, a construção de uma sociedade planetária de economias e comunidades sustentáveis exige o aprendizado de valores, atitudes e conteúdos muito distintos dos que foram necessários para o desenvolvimento dos modos de organização da sociedade ocidental, urbana, industrial, patriarcal.

Assim, o objetivo fundamental, ao inserirmos crianças e jovens nesta problemática, não é simplesmente a apropriação de conhecimentos e a aquisição de uma consciência crítica a respeito da realidade ambiental. Assim, o desafio da preservação da Terra não se enfrenta apenas – e nem fundamentalmente -, no plano reflexivo, mas depende de ações concretas, comprometidas com uma inserção política na vida local (LOUREIRO, 2012; REIGOTA, 2004), com o envolvimento e a mobilização de docentes e discentes em práticas sociais para que, exercitando-se como agentes de mudança,

entendam a força destrutiva de um estilo de vida que provoca, simultaneamente, desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento psíquico!

Do ponto de vista da preservação da Terra, é necessário o resgate das cosmovisões de povos tradicionais em que o humano dialoga com os demais seres da biodiversidade, é parte desta, não a manipula ao seu bel prazer, compreende que é necessário respeitar os elos que mantêm íntegros os ciclos vitais. Com esses povos aprenderemos caminhos para a derrubada da falsa premissa de separação radical entre humanos e natureza e da ilusão antropocêntrica de que todos os seres e entes não humanos nos pertenceriam por nos constituirmos uma espécie superior. É este sentimento sobre si que potencializa uma economia de mercado em crescimento permanente, com base na ideia de que o domínio da natureza justifica o progresso e a acumulação material, entendida como direito natural dos humanos.

Na conjuntura em que vivemos, explicitar os saberes desses povos como referências centrais – mas não exclusivas – de um projeto de educação do povo brasileiro, significa conferir legitimidade a esses saberes e, em decorrência, afirmar e fazer a defesa do direito político aos seus modos próprios de vida. Isso é fundamental, numa conjuntura em que as forças do latifúndio e do agronegócio, impulsionadas pela ganância neoliberal, avançam sobre as terras dos povos tradicionais, Pois, cada vez que uma área é alagada para a construção de hidrelétricas, cada vez que florestas são derrubadas para a criação de gado ou para a monocultura, não apenas espécies desaparecem, mas também modos singulares de viver. É fundamental assegurar que sejam preservadas culturas que estão na base da formação social brasileira, pois é com elas que teremos a possibilidade de aprender os saberes necessários à produção de outra lógica social e escolar, pautada no respeito à natureza, na valorização do lúdico, dos rituais que alimentam os laços comunitários.

Assumir as filosofias dos povos ancestrais como referência de nossos projetos político-pedagógicos contribuirá para que a escola passe a considerar as crianças não apenas como seres da cultura, mas também como seres da Natureza, tal como entende também Spinoza, filósofo monista do século XVII, que recusa a proeminência da cultura sobre a natureza, da mente sobre o

corpo, da razão sobre as emoções. As práticas pedagógicas ganhariam novos contornos espaciais, temporais e relacionais com base em visões de mundo em que os humanos são entendidos como seres orgânicos, modos de expressão da natureza, que vivem em estado de acoplamento estrutural (MATURANA E VARELA, 2002) com outros modos, distintos em seus graus de potência, mas todos interligados, compondo a rede que é a vida, em suas múltiplas e infinitas expressões. Na perspectiva da unidade – não do divórcio - a cooperação, a tendência a se associar e a estabelecer elos é uma característica essencial dos organismos vivos, pois, quanto maior a diversidade dos seres, de espécies, de culturas, maiores as possibilidades de a vida perseverar em sua integridade (MATURANA, 2002).

Na visão de Spinoza (2009), os humanos, como os demais seres, afetam e são afetados por este Universo e se esforçam para manterem-se integrados com o mundo circundante. É esta potência de agir que assegura a possibilidade de perseverarem em sua integridade de ser, tanto em termos de auto conservação quanto de auto expansão. O exercício de sua potência será condicionado pelos encontros oriundos deste entrelaçamento, que, portanto, não se limita às interações entre humanos, mas a todo o universo biótico e abiótico.

Articulando-se as filosofias de nossos povos originários com a concepção spinoziana de que as ideias são constituídas com base nas afecções geradas também nos encontros com todo o universo social e natural em que estamos inseridos, abrir-se-iam os caminhos para uma pedagogia da vida, respeitadora e alimentadora da paixão que as crianças têm pela vida ao ar livre. Paixão que se revela quando se lançam livremente à poças d'água, à terra, à lama, quando brincam com o vento.

Expressão da condição biofílica do humano, esta atração pela Natureza, essa potência de lançarem-se ao que desejam, seria alimentada pelas professoras, gerando bons encontros (SPINOZA, 2009); isto é, encontros que alegam, que energizam, contribuindo assim, para uma percepção de si enquanto ser que é parte da Natureza e, nessa medida, é capaz de respeitá-la, comprometendo-se com sua preservação. Ao contrário, em função de uma relação de proximidade ou de afastamento, que é definida pelo contexto social

– portanto, também pela escola - a indiferença e/ou repressão desta paixão pode gerar distanciamento, posturas de desrespeito ou mesmo de agressividade, em relação ao ambiente natural (TIRIBA E PROFICE, 2014).

Com base nesses pressupostos – numa sociedade cujo estilo de vida privilegia o emparedamento e a videofilia - podemos compreender as possíveis relações entre degradação ambiental e controle dos corpos infantis, submetidos a um modo de organização social e escolar que privilegia espaços entre paredes. E, a partir desta evidência, seria possível inventar uma pedagogia que integre cultura e Natureza, estruturando-se na contramão do controle do corpo e da submissão. Vale lembrar que

[...] o formato que conhecemos internacionalmente de Educação Infantil, evidentemente com variações especialmente em termos de qualidade, é originário das sociedades europeias e urbanas, tendo sido constituído para responder a necessidades/interesses das sociedades europeias modernas e daquelas que seguem este modelo (ROSEMBERG, s/d, p.19).

Considerando as crianças como seres da natureza, assumindo o respeito a sua paixão pela vida ao ar livre (TIRIBA, 2010), é fundamental abraçar visões de mundo que coloquem num mesmo patamar de importância duas dimensões tradicionalmente antagonizadas: a natural e a cultural.

Precisamos de projetos político-pedagógicos que considerem a importância de religar seres humanos e natureza; que, em função do reconhecimento do valor intrínseco do universo natural - tal como na filosofia dos povos e comunidades tradicionais, não apenas do Brasil, mas de toda a América e do Caribe - estejam atentos à estabilidade dos sistemas vivos e ensinem o respeito aos seus limites (GUIMARÃES E PRADO, 2014).

A Natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagiram e brincaram. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar. Se as crianças são seres biofílicos, modos de expressão da Natureza, esse convívio não pode ser uma opção de cada professor ou professora, mas um direito de todos, adultos e crianças.

O movimento de desemparedar pressupõe novas concepções de natureza, de ser humano, de conhecimento, de educação e de escola; implica

desafio para uma perspectiva de elaboração e implementação de políticas públicas - relativas à ampliação de vagas, à construção de creches e pré-escolas, a metodologias de formação de professoras - em que a educação não se concentre em processos racionais, sendo um movimento de corpo inteiro; em que as aprendizagens não se restringem ou privilegiam os espaços entre paredes; onde a escola é lugar de viver o que é bom, pois alegre e potencializa a existência (TIRIBA E SANTOS, 2015).

Do ponto de vista da elaboração e implementação de políticas públicas no campo da educação, a presença do referencial paradigmático apoiado em pressupostos de culturas tradicionais remeterá a outros arranjos espaciais, privilegiando a relação com a Natureza. Por exemplo, no que diz respeito à formação de educadores e educadoras - lembrando que as crianças da cidade, assim como suas professoras, são descendentes desses povos - estaremos frente ao desafio de elaborar novas metodologias fundadas em concepções epistemológicas que valorizem o corpo como *locus* privilegiado dos processos de conhecimento. Metodologias que - ao articular processos de apropriação de conhecimentos com vivências corporais, musicais, dramáticas, plásticas, e proximidade da natureza - convidem à alegria, ao encontro afetivo e emocionado, como é próprio das manifestações culturais brasileiras, fundadas na conexão com a terra e com tudo o que está vivo, na valorização do lúdico, dos rituais que alimentam os laços comunitários.

Numa perspectiva de subversão da lógica paradigmática hegemônica, é preciso considerar que os filhotes humanos são seres da Natureza – membros de uma espécie entre outras; portanto, suscetíveis a, mas também reprodutores de um modo de produção capitalista, urbano, industrial, patriarcal, que tem levado à degradação generalizada da vida, nos planos das ecologias mental, social e ambiental (GUATTARI, 1990). Nesse contexto, vale acreditar que a retomada de nossas origens ancestrais nos fará mais potentes frente ao desafio de aprender, com as comunidades e povos tradicionais brasileiros, outros modos de conceber a existência, em que a democracia inclui não apenas os humanos de todas as culturas, mas também as demais espécies, seres e entes que compõem a imensa rede que constitui a vida.

6 CONCLUSÕES POSSÍVEIS ATÉ ESSE MOMENTO

A partir da constatação de que o direito das crianças e de suas famílias declarado na CF/88 ainda não está garantido sequer para a faixa etária de quatro e cinco anos, este artigo buscou contribuir para um debate sobre até que ponto a segunda versão divulgada da BNCC contribui para a consolidação de uma concepção de currículo para a educação infantil que afirme as interações e a brincadeira como eixos dos projetos curriculares voltados a essa etapa, agregando qualidade a essa oferta educacional.

Em um contexto neoliberal, em que as crianças são chamadas a responder a demandas externas – do mundo adulto, do mundo do trabalho, do mundo da produção – precisamos de um projeto de educação que seja libertador da lógica perversa que alimenta e reproduz o antropocentrismo, o racionalismo, o individualismo, o consumismo e o desperdício, elementos que estão no centro e que dão sustentação ao modo de produção que vem devastando o Planeta.

Em busca de visões de mundo em sintonia com a perspectiva de sociedades sustentáveis, é fundamental mergulhar nas tradições ancestrais e participar de um diálogo fraterno entre os diferentes povos e comunidades tradicionais que integram e constituem o povo brasileiro. Essa proximidade é essencial para a ruptura com um modelo de sociedade e de escola que se reproduz graças à dominação da Natureza e ao controle dos corpos. Valorizando a cultura desses povos, (re)aprenderemos a cuidar da vida, em uma sociedade em que o cuidado foi privatizado; voltaremos a brincar, em uma sociedade na qual a brincadeira deixou de ter valor; e, ainda, nos permitiremos sentir, em um contexto em que o que vale é a capacidade de produzir e de acumular.

Religar com a Natureza, entendida não como simples matéria prima morta para os processos fabris, mas como a própria vida; conceber a escola como espaço de aprender a viver integralmente e não – apenas ou fundamentalmente – como espaço de transmissão/apropriação de conhecimentos; esse foi o argumento aqui defendido! Estas são referências fundamentais para construirmos estratégias educacionais que contribuam para



uma sociedade planetária em que a espécie humana, em comunhão com as outras espécies, possa seguir desfrutando a existência em nossa casa maior, nossa *Pachamama*, a Terra.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Rosânia. **BNC e educação infantil: quais as possibilidades?** Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, 2015. P. 353-366. (Dossiê Base nacional comum: projetos curriculares em disputa).

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
Acesso em : 31 de março de 2016.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul 1990.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

_____. Congresso Nacional. Lei 13.005/14, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 8/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

_____. Ministério da Educação. Site institucional. **O que é a Base Nacional Comum Curricular?** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>> Acesso em 25 de novembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Versão Revista. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 8 de julho de 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. **Censo escolar 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 31 de março de 2016.

CRUZ, Valter do Carmo C. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli. S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

CORAZZA, Sandra. **Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim**. UFRGS, 2016 (não publicado).

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUTRA, Ítalo Modesto. Entrevista. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, 2015. P. 271-281. (Dossiê Base nacional comum: projetos curriculares em disputa).

FERREIRA, Windy Brazão. **O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos**. Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, 2015. P. 299-319. (Dossiê Base nacional comum: projetos curriculares em disputa).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1976.

GLEIZER, Marcos. **Espinoza e a afetividade humana**. Coleção Filosofia Passo a Passo. RJ: Jorge Zahar, 2005.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. SP, Campinas: Papirus, 1990.

GUIMARÃES, Mauro; PRADO, Carlos. Educação em Direitos Humanos e ética ambiental. In: SILVA, Aida. M. M., e TIRIBA, Lea (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos**. SP: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. SP: Cortez, 2012.

MACEDO, Elizabeth F. **Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. Educação em foco** [UFJF], Juiz de Fora: v. 8, n. 1-2, p. 13 - 30, mar./fev., 2003.

_____. 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.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. BH: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. SP, Campinas: Editorial Psy II, 2002.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **La praxis del ecofeminismo: Biotecnología, consumo y reproducción**. Barcelona: Icaria Editorial, 1998.



MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. RJ: Bertrand, 2002.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. MIEIB. **Considerações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Diferentes interlocutores dialogam sobre uma política curricular e a definição de expectativas de aprendizagem e conhecimento para a educação básica. 2011. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/mieib_-_texto_divulgado_na_reuniao_tecnica_seb_-_expectativas_de_aprendizagem.2011-10-31_15-26-28.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2013.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, Marlene Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (Orgs.). **Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

PERONI, Vera Maria V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

_____. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. SP: Brasiliense, 2004.
ROSEMBERG, Fúlvia. O Estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, n. 20, dez. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68311999000200002&lng=pt&nrm=iso Acesso em 23 de Mar. 2016.

_____. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>> Acesso em 29 de Mar. 2016

_____. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: **Discutindo políticas de Educação Infantil e educação escolar indígena**. MIEIB: Centro de Cultura Luiz Freire, s/d.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. SP: Cortez, 2001.

SANTOS, Núbia de Oliveira; TIRIBA, Léa (Orgs.). Ensaio de práticas de formação teórico-brincantes. **RITIMO**. *Informations, outils, initiatives pour un monde solidaire*. Paris: RITIMO, 2015. Disponível em: <<http://www.ritimo.org/Formation-des-instituteurs-pour-une-autre-education-infantile>> Acesso em 10 de julho de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. BH: Autêntica, 2009.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. Seminário Nacional Currículo em Movimento. **Anais**. Brasília, MEC/SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica> Acesso em 10 de julho de 2016.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. Lições da Creche Oca: interações afetivas e apego à natureza. In: REIS, Magali; XAVIER, Maria Carmo; SANTOS, Lorene. (Orgs.). **Crianças e Infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. SP: Annablume, 2012.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana C. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Aida. M. M.; TIRIBA, Léa (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos**. SP: Cortez, 2014.