

## **QUAIS AS CRIANÇAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR? UM OLHAR PARA AS “CULTURAS” SEM DIVERSIDADE CULTURAL**

---

Marcia Lucia Anacleto de Souza (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP) – negramarsea@gmail.com

### **RESUMO:**

O artigo analisa a perspectiva cultural presente na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere à Educação Infantil, considerando a abordagem da diversidade, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais (Resolução CNE/CP nº. 1/2004) e da interculturalidade. Indagando quais as crianças presentes na BNCC, aborda-se como têm sido inseridas no documento a pluralidade das infâncias. Diante da realidade educacional brasileira, que reproduz práticas e discursos monoculturais e eurocêntricos, o modo pelo qual as temáticas relativas à diversidade estão sendo colocadas aponta para retrocessos nas conquistas, em torno de currículos que construam a educação intercultural e o combate à desigualdade racial.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Relações Étnico-Raciais. Currículo.

### **WHAT ARE CHILDREN OF THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE? A LOOK AT "CULTURES" WITHOUT CULTURAL DIVERSITY**

### **ABSTRACT:**

The article analyzes the cultural perspective present in the proposal Curriculum Common National Base (BNCC), with regard to Early Childhood Education, considering the approach of diversity from the perspective of education for ethnic-racial relations (CNE/CP no. 1/2004) and interculturalism. Inquiring which children present in BNCC, we discuss how they have been inserted in the document the plurality of childhoods. Given the Brazilian educational reality, which reproduces practices and monocultural and Eurocentric discourses, the way in which the issues relating to diversity are being put points to setbacks in the achievements around curricula that build intercultural education and the fight against racial inequality.

**Key-words:** Early Childhood Education. Ethnic-racial relations. Curriculum.

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2016v8n16p136

## 1 INTRODUÇÃO

Esta reflexão se insere num contexto político e social em que, transcorridas duas décadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei 9394/96), a Educação Infantil emerge de uma perspectiva centrada na assistência às crianças das mulheres trabalhadoras, para direito da criança a experiências que dialoguem seus saberes com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, tecnológico e científico, e processos educativos perpassados pela compreensão do meio natural e social do qual são protagonistas, como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

O contexto desta análise também decorre dos acúmulos de pesquisas em creches e pré-escolas, em grupos étnico-raciais, assentamentos rurais, quilombos, comunidades indígenas, pomeranas, ribeirinhas, em busca da compreensão do fazer-pensar das crianças, do modo como compreendem os processos culturais e educacionais dos quais são parte, e questões de identidade, de raça/etnia, gênero, classe, idade e geração. Resulta de considerações acerca da agência infantil, das intencionalidades contemporâneas para as crianças, da ocupação de espaços na sociedade e da definição de um lugar “para as crianças” em meio ao universo adulto.

Além disso, como consequência da afirmação da criança como sujeito social, cuja educação é dever da família e do Estado, um conjunto de legislações posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem regulamentando, desde as esferas municipais, a Educação Infantil brasileira, seus objetivos, fundamentos e princípios curriculares. Essas definições conceituais e curriculares que subsidiam o trabalho com as crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas apontam que a Educação Infantil é um espaço de trabalho intencional e consistente, e, por isso, centrado na criança e em tudo o que a constitui como sujeito da cultura e da sociedade (BARBOSA, 2010).

O debate instaurado, nacionalmente, com a construção de um documento curricular que implica uma abordagem nacional comum sobre o que deve constar nas práticas e discursos (conteúdos, conhecimentos, saberes,

concepções, conceitos) das diferentes realidades educacionais brasileiras, para as creches e pré-escolas, provoca reflexões acerca das possibilidades de avanço ou retrocesso nas políticas públicas para esta etapa da educação. Afinal, há que se pensar, qual o sentido de uma base nacional comum curricular para a Educação Infantil? E, conduzindo a um enfoque no campo da diversidade cultural brasileira, qual o sentido de um currículo comum frente às proposições de diretrizes e orientações nacionais para a educação infantil e para relações étnico-raciais, que definem o currículo como processo, espaço de encontro, de conflito, de diversidade sociocultural, de escuta e observação atenta ao coletivo infantil, suas experiências e interesses?

O que está em questão, diante de um documento que se diz uma “base comum”, é como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, na medida em que, “comum” nos coloca diante da perspectiva monocultural e padronizada para a educação. Como um currículo “comum”, que incorre num padrão e modelo de educação, pode dar conta do “diverso” e dos muitos outros, da dinâmica cultural que perpassa a escola, um espaço de encontros, confrontos, acordos, produção de preconceitos, estereótipos e conflitos constitutivos das relações sociais?

Diante da primeira e da segunda versões da Base Nacional<sup>1</sup>, e de pareceres disponíveis à consulta pública, analisou-se a perspectiva de cultura presente, e o modo como a questão étnico-racial foi trazida, já que, transcorrida mais de uma década das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, espera-se que esta temática esteja presente em documentos posteriores e inovadores, do ponto de vista do currículo que almejamos implementar nas escolas, desde a Educação Infantil. A análise decorreu da leitura integral das versões do documento, no que tange à Educação Infantil, considerando que, enquanto um subsídio para se pensar a educação, a Base Nacional também se fundamenta numa concepção de cultura. Assim, como afirma Gusmão (2010), se pensar educação implica dizer da cultura. Analisa-se sua definição no documento, como a diversidade cultural (étnico-racial, mas também de gênero

---

<sup>1</sup> Ao longo do artigo, ao se referir à Base Nacional Comum Curricular, será utilizada também a expressão Base Nacional.

e idade) é trazida, ou seja, se o documento dialoga com o processo de construção do reconhecimento e da valorização de outras culturas, saberes e sujeitos na proposição de uma perspectiva única que de fato englobe todos de modo intercultural.

## **2 A BNCC E SUA PRIMEIRA VERSÃO: O “COMUM” VERSUS O “DIVERSO”**

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, ou versão preliminar, foi disponibilizada para consulta pública a toda a sociedade em setembro de 2015, e sistematizou, como diz o texto de apresentação do documento, um “intenso e dedicado trabalho das equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica” (BRASIL, 2015).

A consulta a este texto inicial consistiu na chamada à sociedade para que adensasse críticas, sugestões e comentários à proposta, buscando corroborar com perspectivas democráticas delimitadas a participações a partir daquele modelo, e não mais em torno de sua importância ou ponto de partida conceitual, ou do sentido de uma base comum e o que representa para o planejamento das escolas e as propostas pedagógicas. Como resultado da consulta, houve centenas de milhares de encaminhamentos inscritos na plataforma online disponível, e a sistematização de uma nova versão, disponibilizada de modo digital, mas cuja aprovação se circunscreve a instâncias do Ministério da Educação e do Legislativo Nacional.

Diante da primeira versão e sua leitura, a análise focou o campo da diversidade cultural, a concepção de cultura e diversidade, que nos diz do lugar dos sujeitos sociais que perfazem a realidade educacional, assim como, a história e cultura referida a sua trajetória na sociedade brasileira, e a dimensão conflitiva e dinâmica que nos diz da educação como cultura (BRANDÃO, 2002). Construindo um enfoque que vai da diversidade cultural para as relações étnico-raciais resultantes do encontro entre diferentes, mais do que localizar a temática etnia/raça na BNCC, analisaram-se os conceitos que subsidiam a proposta e sustentam (ou não) uma educação para a interculturalidade.



A leitura da versão preliminar da Base Nacional se inicia logo na capa que apresenta o documento, a qual reúne imagens de prédios históricos, obras da arquitetura nacional, expressões de manifestação cultural de diferentes regiões do país, dispostas de tal forma em relação ao título do documento, que permite ao menos três possibilidades interpretativas. A primeira diz respeito a um movimento decrescente que vai das imagens ao título da proposta, significando que a BNCC reúne a diversidade num bloco único. De outra forma, a partir da BNCC sistematizada, emerge o campo múltiplo e diverso que constitui nosso país e, numa terceira interpretação possível, a chamada parte diversificada do currículo está disposta fora da parte comum e obrigatória. Os dois blocos de conhecimentos e saberes apresentados na imagem ensejam reflexões sobre a transversalidade curricular ou sobre a construção de um currículo que considere a educação e a escola como espaço sociocultural, em que as relações entre crianças, adultos/as e suas famílias, além das questões de etnia/raça, gênero, classe, sejam tomados como constituintes dos processos de aprender sobre si e o mundo.

A etimologia da palavra base remete à “sustentação, raiz”, e seu significado envolve a ideia de “suporte”, “princípio”, “origem”, “fundamento”, “aspecto essencial de algo” ou “conjunto de conhecimentos, fatos, dados”, de acordo com o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Seus antônimos são termos como “cume”, “aspecto”, “desenlace”, evidenciando que uma base nacional comum curricular envolve a determinação do currículo como conjunto de conhecimentos, fatos, saberes, aprendizagens, discursos, práticas fundamentais, e não específicas, *a priori*.

O sentido da base é oposto aos aspectos que a conformam, ao diverso que a constitui e exige escolhas, opções, o ingresso de uns e a saída ou exclusão de outros. Assim, a base evoca um campo político de escolhas acerca do que é tido como necessário, fundamental. Aliado ao adjetivo nacional, traduz a ideia de que a educação brasileira, de âmbito continental, pode reunir o conjunto de práticas educativas e de conteúdos do currículo – construídos num contexto de diversidade cultural, de história de conflitos, desigualdades sociais e raciais, discriminações, extermínios –, a partir do substantivo comum, que embora faça referência ao que é “habitual” ou “a

maioria”, tem como oposto justamente a característica da formação do nosso país e da nossa educação: as singularidades, as especificidades, a pluralidade, a diversidade que diz das muitas infâncias, crianças, experiências, interesses, relações socioculturais, escolas, comunidades e grupos.

Ainda sobre a definição do sentido da base, a apresentação do Ministério da Educação é incisiva: “A base é a base” (BRASIL, 2015), ou seja, o documento é o ponto de partida e a exigência obrigatória a todas as escolas, desde a Educação Infantil, no que se refere aos processos de aprendizagem, experiências educativas, conteúdos disciplinares, ao Ensino Fundamental e Médio a que todas as crianças e adolescentes devem ter acesso, e que constituem parte de seus direitos. Considerada como “a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015), surge como a possibilidade de unir num bloco único – e aí a imagem da capa é expressiva –, diferentes formas de educar, didáticas, pontos de partida para a construção do encontro entre crianças, suas experiências e a ampliação de conhecimentos acerca do mundo físico e social.

No entanto, como alerta Luiz Carlos Freitas, “Um planejamento de formação [da juventude] não pode ser feito olhando-se para o básico” (FREITAS, 2012, p. 389), pois deixa de fora, e na Base Nacional isso se manifesta na definição de uma parte comum e de outra, a parte diversificada, “outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (p. 389).

Nilma Lino Gomes elabora uma reflexão em torno da relação entre currículo e diversidade, apresentando os desafios colocados para as escolas, em suas diferentes etapas, no que diz respeito ao que constitui as propostas curriculares e suas expressões no cotidiano educacional. Para ela:

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 1999, p. 23).

A dimensão relacional do currículo, como apontado pela pesquisadora, significa não perder de vista os muitos aspectos presentes no encontro entre

sujeitos sociais diferentes em termos de idade, etnia/raça, gênero, classe social. O currículo, enquanto “experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder” (Ibidem), envolve mais do que conteúdos ou “direitos de aprendizagem”, como definido na Base Nacional Comum Curricular. Ele se traduz naquilo que é feito com tais conteúdos ou listagem de “direitos”, e por isso, no processo de produção, ou seja, “em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)” (Ibidem). Neste sentido, a definição de um fundamento único e homogêneo de currículo representa um desafio, diante das relações de poder que o fundamentam, o contexto social, político e histórico de sua elaboração, os sujeitos sociais envolvidos e suas perspectivas para a educação brasileira, para as crianças, professores/as, gestão das escolas e a comunidade escolar.

Para Luiz Carlos Freitas, este desafio representa o enfrentamento de uma nova etapa do neoliberalismo na educação brasileira, que influencia na organização do trabalho pedagógico nas escolas por meio de reformadores educacionais que apostam “na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação” (FREITAS, 2014, p. 1107). Por outro lado, na defesa da educação pública, tais metas neoliberais enfrentam, nas palavras de Freitas (2014):

um grande número de educadores progressistas, aposta na transformação social e para tal, não propõe mera adaptação, mas sim a mobilização da escola para a construção de alternativas sociais; para o desenvolvimento da solidariedade e não da competição e da concorrência; para a valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo; bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar (p. 1107).

No que tange à Educação Infantil, acordos e confrontos demarcaram a inserção na BNCC, tendo em vista a trajetória de construção de propostas educativas não delimitadas por conteúdos curriculares pré-estabelecidos, mas, como afirma Maria Carmem Barbosa (2010), por “intenções, ações e interações presentes no cotidiano” (p. 5) caracterizadas pela escuta e observação dos interesses e das experiências das crianças, que se tornam o mote para a ampliação de saberes e conhecimentos pelo coletivo infantil. Como definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, currículo é

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Segundo Tizuko Kishimoto, a valorização da escuta e observação infantil em creches e pré-escolas traduz uma nova forma de pensar o currículo, que se distancia da concepção centrada no adulto e de conteúdos fixados antecipadamente (KISHIMOTO, 2015), característica ainda presente nas demais etapas da Educação. Assim, a presença da Educação Infantil na Base Nacional é demarcada por uma diferença em relação às demais etapas da educação, e pelo reconhecimento de sua especificidade e diversidade em termos de idade e de aprendizagem. Este é um aspecto importante do movimento de inserção da Educação Infantil no currículo nacional, pois aponta para o movimento de defesa das crianças de 0 a 5 anos dos processos fixos e homogeneizantes subsequentes, os quais relegam às crianças o direito ao brincar, a perspectiva da aprendizagem a partir das interações, da imaginação, do faz-de-conta, do movimento. Aqui, no que tange à primeira etapa da Educação Básica, evidencia-se a existência de um documento que reconhece a diversidade interna ao próprio Sistema Nacional de Educação. O trecho abaixo apresenta esta distinção:

Os **objetivos de aprendizagem** são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Esses últimos podem ser acessados a partir das etapas da educação básica nas quais eles são abordados – Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio. No caso da **Educação Infantil**, os objetivos de aprendizagem são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento, tendo como referência **campos de experiências** potencializadores das relações das crianças com múltiplas linguagens e conhecimentos. A **integração entre educação infantil e ensino fundamental** é estabelecida pelo modo como as experiências propostas na educação infantil se desdobram e se articulam àquelas propostas por cada componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental (p. 16).

Os objetivos de aprendizagem que a Base Nacional define em sua primeira versão, para a Educação Infantil, envolvem experiências a serem vividas pelos coletivos infantis. Sobre tais objetivos há uma observação a ser

feita quanto a seus fundamentos “sem uma reflexão sobre os *objetivos da formação humana* que orientam as dimensões de uma matriz de formação que pautem a amplitude da experiência formativa das crianças e jovens” (FREITAS, 2014, p. 1107). O documento afirma que os objetivos partem de direitos, porém, quais estes direitos frente aos campos de disputa em que reformadores da educação, e suas perspectivas empresariais para o currículo, ganham espaço no debate sobre o que deve ser incluído ou mantido na Base Nacional Comum Curricular? Afinal, quem ou o que diz qual deve ser o direito à aprendizagem de nossas crianças?

O terreno sob o qual a Educação Infantil estabelece os direitos de aprendizagem das crianças, e por meio deles, os Campos de Experiência que estão em consonância significativa com os postulados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a abordagem protagonista e produtiva da infância, é desafiador e arriscado, já que interesses capitalistas avançam no campo da educação pública, como aponta Freitas (2012, 2014). Tais interesses colocam em cena matrizes formativas restritas à dimensão cognitiva e a um conjunto de “habilidades socioemocionais” desarticuladas das questões sociais, culturais, étnico-raciais, de classe, idade e gênero que as compõem e afetam diretamente. Afinal, garantir que as experiências múltiplas das crianças sejam respeitadas como parte constitutiva do currículo representa um desafio diante de perspectivas fundadoras enrijecidas, que focam apenas um dos aspectos da formação dos sujeitos. Para o autor, uma matriz formativa que possa subsidiar propostas de aprendizagem significativa deve incluir, além da dimensão cognitiva,

a formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes e se expressa em uma organização do trabalho pedagógico que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade (FREITAS, 2014, p. 1107).

Nos objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, constantes na Base Nacional, nota-se uma distinção em relação à organização do currículo,

que parte de “Campos de Experiências”<sup>2</sup>, diferentemente, das demais etapas caracterizadas por áreas de conhecimento que se desdobram em componentes curriculares os quais, na prática, são disciplinares. No entanto, a sistematização de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil se traduz num novo campo de disputa entre discursos que definem os objetivos da educação das crianças de 0 a 5 anos, e sua relação efetiva com a etapa subsequente, colocando no cenário das relações de poder as permanentes propostas de antecipação da escolaridade, sob o viés compensatório, voltado para o controle dos corpos infantis e o vir a ser trabalhador e cidadão. Além disso, no conjunto de aspectos elencados como “comum” para esta etapa da educação, perde-se a dimensão do conflito inerente à concepção de cultura que subjaz a organização do trabalho pedagógico, da rotina, dos espaços e tempos e da abordagem da diversidade na Educação Infantil.

### **3 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DA 1ª VERSÃO**

Na primeira versão da Base Nacional, a partir de cada um dos cinco Campos de Experiência desdobram-se seis objetivos de aprendizagem a serem alcançados na educação de zero a cinco anos: 1) O eu, o outro e o nós, 2) Corpo, gestos e movimentos, 3) Escuta, fala, pensamento e imaginação, 4) Traços, sons, cores e imagens, 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nenhum dos trinta objetivos de aprendizagem apresentados explicitam a necessidade de trabalho com a temática das relações étnico-raciais. A própria expressão “étnico-racial” aparece uma única vez na parte dedicada à Educação Infantil, para afirmar que o trabalho pedagógico deve incluir a formação de uma visão plural de mundo pela criança, de modo que ela aprenda a respeitar as diversidades culturais (BRASIL, 2015).

---

<sup>2</sup> De acordo com a definição de Zuccoli (2015), campos de experiências são compreendidos como “os mundos cotidianos de experiência da criança”. Aqui, entendemos que se referem à multiplicidade de experiências que as crianças têm na interação com outras, dentro e fora dos espaços de Educação Infantil, e que se tornam responsáveis pela produção de culturas infantis, de formas de representar o mundo e as pessoas, de criar, brincar, movimentar-se.

A diversidade cultural diz da diferença humana, apesar da igualdade genética, e se refere a multiplicidade de “soluções originais” encontradas pelos homens, diante dos “problemas que lhe são colocados” no tempo e no espaço (CUCHE, 1999). Também na definição de Nilma Lino Gomes,

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (GOMES, 1999, p. 17).

Baseado no conceito de cultura, que diz dos modos de vida e pensamento elaborados pelos diferentes grupos em relação com a natureza, e alterando a natureza, a diversidade cultural envolve o que é feito a partir da cultura, em meio a cultura e em torno dela. Revela não só o produto, mas o processo de produção das relações sociais entre sujeitos diferentes, e neste sentido, significa que,

ao pensar na diversidade, não pensemos na humanidade de forma unitária, única, mas também, se pense nessa diversidade como produto da ação humana, como produto das relações entre os homens e como tal, um campo que não é, digamos, de equilíbrio, mas é um campo de tensão, é um campo constitutivo de disputa de interesses e que envolve portanto, uma dimensão política, que envolve uma dimensão que não está restrita aos modos de fazer e sentir, mas tem a ver com determinações históricas de cada momento, com as exigências da realidade social (GUSMÃO, 2000, p. 2-3).

A Educação Infantil é um espaço sócio-cultural, de produção de culturas infantis em meio a interação entre crianças e entre crianças e adultos, e por isso, envolvido por temáticas sobre o que é ser menino, menina, branco, negro, bebê, criança maior, pobre, rico (PRADO, 1999). Assim, as creches e pré-escolas são espaços de produção de discursos, representações, preconceitos que elucidam os campos de tensão, conflito, exclusão a partir da diferença. Na Base Nacional Comum Curricular, esta dimensão cultural é abordada na perspectiva do respeito, da constatação, do contato, do reconhecimento, mas sem a abordagem do conflito, sem a nomeação dos sujeitos e grupos que devem ser respeitados, ou reconhecidos. Cabe, novamente, à escola ou

professor/a definir quem são os diferentes, ou quais são as manifestações culturais a serem conhecidas, os grupos étnico-raciais a serem respeitados.

No que tange às relações étnico-raciais, desde 2003 temos a sistematização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que determinam o trabalho em prol da igualdade racial na educação. No entanto, pesquisas apontam que desde a educação de zero a cinco anos permanece o desafio de superação do racismo, do tratamento discriminatório e do preconceito racial em relação às crianças negras. A organização do trabalho pedagógico das instituições de educação infantil mantém em silêncio a temática do negro e do continente africano, e produz um currículo monocultural e brancocêntrico, em que a diversidade cultural permanece relegada (OLIVEIRA & ABRAMOWICZ, 2010, DUARTE, 2011, FEITOSA, 2012, SANTIAGO, 2014, SANTOS, 2010). Por isso, a elaboração de um documento de âmbito nacional, que busque estruturar qualitativamente os currículos, não pode passar despercebido dessas questões.

Diante da questão: quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular?, em relação à Educação Infantil, as crianças são concebidas como sujeitos que interagem, indagam sobre si e o outro, discordam. No entanto, as aprendizagens a serem desenvolvidas com elas, nas escolas, apontam para a diversidade cultural como lugar do “contato” e “percepção” do Outro como forma de desfazer estereótipos e preconceitos.

As crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade, elaboram perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e a se colocarem no ponto de vista do outro, a se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos demais parceiros. Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida, por meio de narrativas, de contatos com outras culturas, amplia o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos (BRASIL, 2015, p. 22).

No documento há uma centralidade no sujeito, que deve ter o direito de “conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas

interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil” (p. 20), porém, sem o mesmo enfoque no conhecimento do outro e da diversidade que representa.

Conhecer-se é um processo relacional, que se dá a partir da relação com os muitos outros, adultos e crianças, em diferentes espaços de educação. Em que medida o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas trabalha para que todas as crianças, brancas e negras, conheçam umas às outras para além da constatação das diferenças? Neste sentido, em que sentido ultrapassamos a constatação da diferença de si em relação ao outro, a sociedade multicultural, e avançamos para a educação a partir da interculturalidade?

Conhecer-se é estar imerso na construção das identidades que nos tornam quem somos, a partir do grupo ou dos grupos dos quais somos parte. As crianças nascem em famílias diversas, em contextos sociais diferentes. São meninos e meninas cuja identidade perpassa as expectativas de masculinidade e feminilidade esperadas pelo discurso hegemônico. São crianças negras, brancas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pomeranas, que vivem em áreas urbanas e rurais, e por isso, estão imersas na produção de discursos hegemônicos que definem quem são seus grupos e, por conseguinte, suas possibilidades de vida, de ocupação dos espaços sociais. Assim, *eu* e *outro* são sujeitos de um mesmo processo de conhecer-se. Constitui uma perspectiva pedagógica política de qualidade, a definição explícita do que significa conhecer-se, e de qual abordagem da identidade está em jogo: constatação e individualismo, ou troca e coletividade.

Como aponta a Base Nacional, as crianças conhecem a si mesmas a partir da interação com adultos e crianças, e esta produção social e cultural infantil é constituinte do processo de construção das identidades. Porém, o foco em objetivos de aprendizagem que dão maior destaque ao processo de conhecer-se a partir de si mesmo ou de sua cultura perde de vista esta dimensão relacional, pois identidade significa que

*o meu mundo, o meu eu, a minha cultura, são traduzidos também através do outro, de seu mundo e de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente. É como um processo de espelhamento, ao mesmo tempo em que os grupos socialmente discriminados lançam um olhar para a sociedade, formam-se imagens*

a partir do modo como uma sociedade se vê refletida pelos olhos do outro (GOMES, 2005, p. 41).

Conhecer-se também envolve a construção do corpo, da corporeidade, na Educação Infantil. A abordagem do corpo nesta versão da Base Nacional Comum Curricular aparece como lugar de construção de sentidos, seguida de aspectos ligados ao movimento e coordenação motora, interação e emoção, perde de vista a concepção que envolve a corporeidade, ou seja, o corpo como lugar significativo, imerso numa rede de símbolos, de relações de poder, de estereótipos que sustentam, na sociedade brasileira, a valorização de corpos em detrimento de outros, a hegemonia de corpos brancos, padrões de beleza, de aceitação e aproximação, sobre corpos negros e indígenas, que são exotizados, rejeitados, desviados e deformados.

Oliveira e Abramowicz (2010) relatam pesquisa realizada em uma creche pública, em que crianças brancas e crianças negras de um e dois anos recebiam de maneira desigual, atenção e cuidado, isto é, formas de “paparicação” das educadoras. Na pesquisa, observou-se que crianças negras eram menos carregadas no colo, e recebiam menos elogios, do que as crianças brancas. Do mesmo modo, Santiago (2014) observou que o modelo de beleza em crianças negras e brancas de três anos era, fundamentalmente, brancocêntrico, e que esta hierarquia da diferença em termos étnico-raciais acarretava na baixa auto-estima da criança negra. O cabelo afro como um cabelo de “bruxa” traz consigo a representação da estética negra, do corpo negro, como algo ruim, mal, repulsivo, feio, desalinhado, desordenado frente ao modelo de beleza branca, loira, lisa, aceitável e objeto de afeto e elogios.

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (GOMES, 1999, p. 25).

Na Base Nacional Comum Curricular, a abordagem do corpo apenas do ponto de vista do movimento, ou da percepção da diferença em termos de

deficiência, exclui o campo de tensão, e novamente, de conflito, que envolve a produção de sentidos em torno dos corpos infantis. Como afirma Gomes (2008), “o corpo é uma linguagem” (p. 230), e neste sentido, “podemos também compreender o corpo para além de suas ações puramente fisiológicas, aproximando-nos das suas relações de sentido e de significação” (p. 231).

Nas instituições de educação infantil, o corpo das crianças, meninos e meninas, brancas e negras, é lugar de percepção do outro e de si, de ver, se ver e ser visto. No entanto, a partir de uma “base” que não evidencia a perspectiva relacional e identitária presente na dimensão corporal, os corpos não têm cor, gênero, classe. Na medida em que não são problematizadas como temas da parte comum do currículo, questões inerentes à construção do pertencimento étnico-racial dos sujeitos, e da superação de desigualdades como as de gênero, silenciam-se educações do corpo para modos de ser menino e menina, para a negação do corpo negro e a hegemonia do corpo branco.

A cultura como produção social e histórica, material e imaterial dos grupos e sociedades, desafia o currículo a propiciar às crianças o conhecimento de diferentes manifestações culturais, tradições, crenças, costumes para além de seus grupos de pertencimento, visando a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, objetivos de aprendizagem definem que as crianças devem aprender “a se expressar por meio de múltiplas linguagens no contato com manifestações culturais locais e de outros países” (p. 25), fruir “manifestações culturais de sua comunidade e de outros lugares, desenvolvendo o respeito às diferentes culturas, às identidades e às singularidades” (p. 25), e “Conhecer-se, experimentando o contato criativo e prazeroso com manifestações artísticas e culturais, locais e de outras comunidades” (p. 26). No entanto, observa-se que são manifestações culturais sem nome, sem tema, sem referência mínima às matrizes culturais que, historicamente, formam a sociedade brasileira: indígena, africana e europeia.

A Base Nacional afirma que dialoga com documentos anteriores, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, porém, em relação ao tema da diversidade étnico-racial, que é tão cara à sociedade brasileira, apresenta

lacunas importantes. Nas Diretrizes está evidente que o currículo deve assegurar “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21). Apesar disso, na primeira versão da Base Nacional, o que se evidencia é o silenciamento acerca do debate étnico-racial.

Wilma de Nazaré Baía Coelho elaborou parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional, e apontou este silêncio em relação ao tema da educação para as relações étnico-raciais. Ela afirma que:

As questões relativas à trajetória africana, indígena e negra são abordadas timidamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, parcialmente nos anos finais daquela etapa e mais expressivamente, pelo menos no componente curricular História, no Ensino Fundamental. A Educação Infantil, no entanto, permanece infensa aos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (COELHO, 2016, p. 1).

O modo como a questão étnico-racial foi colocada na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular revela o lugar em que tal temática está alocada também na Educação Infantil, como parte diversificada, como “não-parte” ou parte de menor importância e objeto de atenção posterior, e não como fundamento da formação brasileira em termos de quem somos, como herdeiros do racismo e de racistas, da discriminação e de discriminados, que se encontram diariamente nas creches e pré-escolas como educadores e educandos, professoras, em sua maioria, e crianças de zero a cinco anos.

Embora a Educação Infantil na Base Nacional defenda direitos de aprendizagem a partir de Campos de Experiências, em relação à temática étnico-racial, observa-se que está alocada num momento posterior à definição dos próprios direitos, reproduzindo a estrutura do currículo que aloca a diversidade à parte da “parte comum”. Diante disso, faz-se necessário “Reconhecer não apenas a diversidade no seu aspecto regional e local, mas, sim, a sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que marca a trajetória humana. Rever o nosso paradigma curricular” (GOMES, 2007, p. 29).

Diante do currículo nacional apresentado, e de indicações de mudanças, como em torno da diversidade étnico-racial, a segunda versão foi disponibilizada à sociedade, e representa a ampliação dos desafios e das lutas sociais, visto a mudança no cenário político, econômico e social, e os passos seguintes que conduzem a proposta à apreciação de outras instâncias deliberativas.

## 4 A NOVA VERSÃO DA BNCC: CONSIDERAÇÕES ABERTAS

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, disponibilizada em junho de 2016, é mais ampla e demonstra que houve a tentativa de incluir ou explicitar temáticas, como a étnico-racial. No que tange à Educação Infantil, afirma que a organização curricular deve ser formada por cinco aspectos, considerando consensos já expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil. Reitera-se, no aspecto “centralidade das crianças”, a importância de levar em conta a diversidade étnico-racial das famílias e comunidades que estão nas escolas.

Já nos direitos de aprendizagem, um deles aponta que as creches e pré-escolas devem garantir às crianças “Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e religião” (BRASIL, 2016, p. 69). Apesar da inserção do termo étnico-racial no documento, a abordagem da diversidade cultural permanece sem trazer a dimensão da interculturalidade, ou seja, de uma educação

como promoção de processos educativos que possibilitem uma interação das culturas em pé de igualdade, partindo do conhecimento do respeito e da valorização mútuos, desvendando os condicionantes ideológicos e sócio-econômicos que modulam tais relações (LLUCH, 1998, p. 56).

Para compreender os equívocos em torno do currículo nacional apresentado, observa-se que nos objetivos de aprendizagem do Campo *O eu, o outro, o nós*, afirma-se que a criança deve aprender a “Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, referências, local de

moradia, etc), identificando semelhanças e diferenças” (BRASIL, 2016, p. 70) e “Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação na forma de discriminação sempre que presenciá-la” (Ibidem). No entanto, trata-se apenas de identificar tais problemas ou diferenças? Não seria a diferença algo já visível ao olho nu, porém, mais que isso, uma construção permeada por valores, subjetividades, preconceitos? Da mesma forma, como a criança poderá aprender a se opor à discriminação?

A nova versão da Base Nacional Comum Curricular define a temática étnico-racial como modalidade da educação (p. 38), juntamente com a educação de jovens e adultos, a educação quilombola, a educação especial, do campo e em direitos humanos. Novamente, aparece como questão à parte do currículo, assim como “culturas indígenas e africanas” são abordadas como temas integradores (p. 50). O texto revela a importância dada à temática, afirmando que

a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da educação básica, vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam (p. 36).

Ora, a educação para as relações étnico-raciais, como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, significa uma política curricular que “propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2005, p. 10). A existência de diretrizes próprias é justamente consequência da história de construção de currículos que não inserem o cotidiano da escola, as relações entre sujeitos sócio-culturais, e assim, a construção de mentalidades e subjetividades em torno da criança, do negro, do branco, do indígena, do pobre, da menina, do menino, da infância e da juventude como conhecimento e parte do processo de educar. O sentido de uma base comum curricular que sistematize os anseios e as necessidades das escolas está justamente em falar sobre os muitos sujeitos que se encontram nela, e a multiplicidade de formas de viver existentes na sociedade brasileira e fora dela.

A base faz sentido se traz a novidade da construção de um currículo constituído de tudo o que permeia a educação. E por isso, quando está em jogo a educação para as relações étnico-raciais, entra em cena o ato de falar sobre racismo, sobre o negro na trajetória social brasileira, o negro na escola e fora dela, a inserção da representação social do negro sob novos olhares, que não o da subalternidade e do sofrimento, ou meramente do acolhimento assistencialista, como aponta a nova versão da Base Nacional (BRASIL, 2016).

Contudo, as considerações abertas diante do movimento de definição da Base Nacional brasileira, no que tange à abordagem da questão étnico-racial, dentro e fora da Educação Infantil, evidenciam um longo caminho até a definição de uma política curricular consistente e viva, traduzida não só na cotidianidade do tema, mas numa mudança estrutural e epistemológica na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – segunda versão**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – versão preliminar**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>>. Acesso em 20 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BARBOSA, M. C. S.. Os resultados de avaliação das propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.



BRANDÃO, Carlos R. **A Educação como cultura**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2002.

COELHO, Wilma de N. B.. **Parecer sobre a Base Comum Nacional**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Wilma\\_de\\_Nazare\\_Baia\\_Coelho\\_SECADI.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Wilma_de_Nazare_Baia_Coelho_SECADI.pdf)>. Acesso em 20 de junho de 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DUARTE, Carolina de P. T.. A abordagem da temática étnico-racial na Educação Infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. IN: BENTO, Maria Aparecida S. (orgs.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. SP: CEERT, 2011

FEITOSA, Caroline F. J.. **Aqui tem racismo!: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: SP, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012.

FREITAS, Luiz C.. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, nº. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GOMES, Nilma L.. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre o currículo – diversidade e currículo**. Brasília: MEC:SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: 2005, p. 39-62.



GUSMÃO, Neusa Ma. M. de. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. **Pro-Posições**. Campinas: SP, v. 21, nº. 2, p. 259-265, 2010.

\_\_\_\_\_. A noção de cultura e seus desafios. **Anais Primeiro Congresso de Etnomatemática**. São Paulo, p. 386-388, 01 a 04 de nov./2000.

LLUCH, Xavier. Interculturalismo: uma leitura crítica da interculturalidade. **Pátio**. Ano 2, nº. 6, p. 53-57, ago. out. 1998.

OLIVEIRA, Fabiana de, ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e Paparicação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº. 2, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>>. Acesso em: 23 de abril de 2016.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. Campinas: SP, v. 10, nº. 1 (28), p. 110-118, mar. 1999.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras da educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: SP, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2014.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2010.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. IN: FINCO, Daniela, BARBOSA, Ma. Carmem, FARIA, Ana L. G. de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 199-220.