

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Renata Velasco Ramos de Oliveira Lemos

**Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional
Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas.**

Juiz de Fora

2023

Renata Velasco Ramos de Oliveira Lemos

**Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional
Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestra em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira:
Gestão e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Zélia Maia de Souza

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lemos, Renata Velasco Ramos de Oliveira .
Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): : um campo de disputas. / Renata Velasco Ramos de Oliveira Lemos. -- 2023.
173 f. : il.

Orientador: Maria Zélia Maia de Souza
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. BNCC. 2. Política pública. 3. Alfabetização. 4. Infância. 5. Equidade. I. Souza, Maria Zélia Maia de, orient. II. Título.

Renata Velasco Ramos de Oliveira Lemos

Uma análise sobre o direito à educação escolar e à infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um campo de disputas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 28 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Zélia Maia de Souza-Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Sandra Fernandes Leite
Universidade Estadual de Campinas

Juiz de Fora, 04/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zelia Maia de Souza, Professor(a)**, em 05/10/2023, às 09:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 05/10/2023, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Fernandes Leite, Usuário Externo**, em 07/10/2023, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1451141** e o código CRC **3845A059**.



Dedico este trabalho a Deus, pela oportunidade de viver momentos tão importantes.
À minha mãe, Marly Velasco (in memoriam), maior exemplo de amor incondicional que pude conhecer... suas palavras de apoio sempre estiveram presentes, encorajando-me para as batalhas da vida. Palavras que se corporificaram em lembranças tão vivas...

“O próximo grande salto evolutivo da humanidade será a descoberta de que cooperar é melhor do que competir”.

Pietro Ubaldi

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
Caminhos do coração (Gonzaguinha)

Por isso é tão difícil encontrar palavras que expressem a imensurável gratidão que sinto por tantas pessoas, que contribuíram para a conclusão desta etapa acadêmica tão especial em minha vida, e por momentos felizes que vivi durante todo o percurso do mestrado.

No decorrer da caminhada durante o mestrado, surgiram muitos desafios, alguns extremamente difíceis, que só pude superar por ter a certeza da presença de Deus em minha vida. Gratidão, Senhor!

À minha mãe, Marly Velasco (*in memoriam*), pela minha existência, pelos inúmeros ensinamentos, pela educação formal e, principalmente, pela formação humana. Gratidão à minha mãe por ser quem sou!

Aos meus filhos e neta, por entenderem minhas ausências e me darem força, coragem e determinação para continuar sempre. À minha filha Thays, pela alegria que contagia. Mesmo quando não a recebo da mesma maneira, ela sempre insiste! Obrigada, minha menina mulher! À minha filha Beatriz, pelo carinho à sua maneira, por me compreender como ninguém... gratidão, minha querida! Ao meu filho Giuliano, pela infância e inocência energizantes que, desde seu nascimento, me trazem vida... obrigada, amor da minha vida! À minha neta Helena que, mesmo sem entender, queria sempre estudar com a vovó dela. Como sou grata! Vocês são a força que me move. Amo vocês mais do que tudo!

Ao meu marido Giuliano, com quem compartilho a minha vida, agradeço pela compreensão, apoio e paciência nesse período em que estive ausente da nossa família. A você, meu amor e gratidão!

Aos meus sobrinhos, pelo olhar especial para mim, sempre me dando força para seguir. Vinícius, obrigada pelos conselhos tão maduros, que me faziam sentir uma menina. A Leonardo, por demonstrar tanto respeito e por acreditar na minha competência intelectual. A Renato que, mesmo não falando muito, sempre demonstrou sua admiração e amor. A Lukas, pelo amor e carinho sempre demonstrado. A Lethícia, pela disposição em ajudar e pela

demonstração de carinho. A Leandro, por seu carinho e pelos momentos que brincou com Giuliano para a tia estudar.

À Camila, irmã que a vida me presenteou e mãe dos meus sobrinhos, pela escuta ativa e pela torcida e pelas vibrações positivas emanadas sempre!

À Raphaela, pelo apoio e carinho, contribuindo sempre que solicitada, obrigada Raphinha!

À Camilla, minha sobrinha do coração, pelo carinho, força, torcida e boas vibrações emanadas diante de todas as minhas conquistas, seja no mestrado e na vida.

A Sérgio, por colocar-se sempre de prontidão para ouvir meus relatos com carinho, serenidade, força e torcida.

Ao meu querido irmão Dênis, pelo apoio, força e por ser o maior exemplo de luta e garra diante das adversidades da vida, encorajando-me a continuar sempre. À minha irmã Marcela, pelo apoio, carinho e cuidado, acolhendo-me tantas vezes com um amor que trazia lembranças do cuidado de minha mãe. Ao meu irmão Marcelo, pela torcida e por vibrar com minhas conquistas. Ao meu irmão Victor, por compreender e respeitar minhas ausências, demonstrando sempre tanto amor. À minha irmã Débora, pelo carinho e amor que sempre teve comigo. À Cátia, pelo amor e por compartilhar sentimentos e lembranças tão significativas.

À tia Marilene, minha madrinha, que se fez sempre presente com ações de carinho, cuidado, zelo e amor que nos aproximam sempre uma da outra.

À Alice (Isalice), pelo enorme amor que sempre teve por minha mãe e por transferir esse sentimento lindo para mim e meus irmãos, que herança linda! Obrigada pelo respeito, carinho, alegria e por esse amor que nos traz a sensação de maior proximidade da minha rainha...obrigada! Você é sinônimo de alegria!

Gratidão ao prof. Dr. Márcio Fagundes, meu grande mestre e amigo querido, exemplo de competência e dedicação pela educação. Obrigada por contribuir para a realização desse sonho!

À minha amiga e irmã de coração Marilúcia, por acreditar em mim bem mais do que eu mesma, pelo enorme apoio, disponibilidade, e pelas interações sempre tão importantes, pelo olhar cuidadoso, pela amizade e pelo amor.

Às amigas do curso de pós-graduação, Raquel Rinco, Soraia e Marlúcia, por compartilharem comigo os inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo, carinhoso e de amizade. Grata pela oportunidade de ricas trocas de experiências e sentimentos.

À Andréa, pela torcida e por me conduzir a descobertas de mim mesma.

À Sarah, que, mesmo vivendo um momento delicado em sua vida, presenteou-me com sua amizade de laço eterno.

À Jéssica, por desbravarmos e descobrirmos juntas o caminho da pesquisa. Grata, também, por sua amizade e orações que nos mantiveram fortes em tempos tão turbulentos. Gratidão eterna!

À querida amiga prof^a. Dra. Suzana Lima Vargas do Prado, pela delicadeza, generosidade e apoio. Em meio a tantos compromissos profissionais e pessoais, disponibilizou seu tempo para analisar e contribuir com um dos primeiros projetos que escrevi. Minha enorme gratidão!

Aos amigos do Grupo de Ensino e Pesquisa em História da Educação e Sociedade (GPHEs/UFJF), pelas trocas de experiências, pelas aprendizagens e por tantos momentos felizes. Em especial à amiga Carla, pelas contribuições antes mesmo da aprovação no mestrado.

Ao Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, pela generosidade, pelas palavras e contribuições tão relevantes na banca de qualificação. Obrigada!

À prof^a. Dra. Sandra Fernandes Leite, por sua disponibilidade, atenção, sensibilidade e contribuições tão valiosas. Gratidão!

À prof^a Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, por aceitar gentilmente o convite para avaliar este trabalho, muito obrigada!

Ao prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva e prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues, membros suplentes, pelo aceite, interesse e disponibilidade.

À minha orientadora, prof^a. Dra. Maria Zélia Maia de Souza, exemplo de ser humano e intelectual que, como eu, acredita no poder da educação em “contrariar destinos”! Minha eterna gratidão e admiração pela maneira sempre tão humana e delicada com que me tratou e por compartilhar conhecimentos que extrapolam os muros acadêmicos. Orgulho-me por ter sido sua orientanda!

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade do convívio e crescimento pessoal e científico a mim oferecidos ao longo de toda trajetória de mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional remunerado para estudo.

Também agradeço à Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (Juiz de Fora) e aos meus colegas de docência que me incentivaram a percorrer o caminho da pesquisa científica. Em especial à querida amiga, Maria Amélia, sempre presente em minha vida, torcendo por

minhas conquistas e demonstrando um amor todo especial! A recíproca é verdadeira, amiguinha!

Saio dessa etapa muito diferente de como entrei e ainda mais confiante no poder da educação... Gratidão!

RESUMO

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes, buscou analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017. As questões norteadoras do estudo buscam investigar se há uma abordagem da infância em termos de pertencimento social construída na BNCC e de que maneira as orientações curriculares previstas na BNCC contemplam o princípio da equidade e sua relação com a infância. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Foi realizada análise documental das audiências públicas realizadas pelo CNE em cinco regiões do Brasil, bem como a última versão do documento da BNCC. A investigação está ancorada em um conjunto de estudos teóricos cujos conceitos auxiliam na análise proposta, dialogando com os seguintes autores: Philippe Ariès (1978), Kramer (2007), Vera Maria Ferrão Candau e Antônio Flavio Barbosa Moreira (2005, 2007), Mainardes (2006), dentre outros. Consideramos pertinente uma abordagem analítica que trabalhe, em termos teóricos e metodológicos, com a concepção de ciclo de políticas de Stephen J. Ball e seus colaboradores para, dessa forma, desvelar as relações de força e poder presentes no contexto de influência e de produção da escrita do texto normativo. O estudo do documento da BNCC, enquanto política pública curricular, demonstrou que, nessa condição, a BNCC é resultado de um campo potente de disputas com interesses velados. Dessa forma, procuramos lançar luzes sobre tais disputas de interesses na referida política pública educacional, inclusive, no que estabeleceu sobre competências, tendo em vista a formação de sujeitos capazes de desenvolvê-las, e, dessa forma, atender às demandas do mercado de trabalho. Isto posto, a análise permitiu elaborar a hipótese de que os maiores prejudicados serão os alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas, agravando assim as desigualdades sociais e econômicas e, por conseguinte, comprometendo o direito à educação escolar e à infância.

Palavras-chave: BNCC. Política pública. Alfabetização. Infância. Equidade.

ABSTRACT

This work inserted in the line of research Languages, Cultures and Knowledge, aimed to analyze the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), approved in December of 2017. The guiding questions of the study seek to investigate whether there is an approach to childhood in terms of social belonging built into the BNCC. In which manner the curricular guidelines provided for by the BNCC, contemplate the principle of equity and its relation with childhood. As a methodology, we used bibliographic and documental research. Documentary analysis was carried out of the public hearings held by the Conselho Nacional de Educação (CNE) in five regions of Brazil, as well as the latest version of the BNCC document. The investigation is anchored in a set of theoretical studies, whose concepts assist in the proposed analysis, dialoguing with the following authors: Philippe Ariès (1978), Kramer (2007), Vera Maria Ferrão Candau e Antônio Flávio Barbosa Moreira (2005, 2007), Mainardes (2006) among others. An analytical approach was considered relevant, which works in terms of methodological theory, with the conception of cycles of policies from Stephen J. Ball and his collaborators and, in this way, highlight the strength and Power relations in the context of influence and the written production of a normative text. The study of the BNCC document, as a curricular public policy, demonstrated that BNCC is a powerful field of disputes with vested interests. Therefore, we intended to shed light on such disputes of interests in the referential educational public policy, including what it is established about competences with a view to training subjects capable of developing them, thus, meeting the demands of the job market. In conclusion, the analysis allowed for the elaboration of the hypothesis that the most affected will be the underprivileged students, thus aggravating social and economic inequalities and, therefore, the right to formal education and childhood.

Keywords: BNCC. Public Policy. Literacy. Preschool Education. Childhood. Equity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Figura 1 | Contextos do processo de formulação de uma política | 41 |
| Fluxograma 1 | Síntese dos métodos sintéticos e analíticos | 58 |
| Fluxograma 2 | Documentos oficiais que previam a BNCC | 89 |
| Tabela 1 | Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos | 141 |
| Quadro 1 | A estrutura da BNCC | 146 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------|---|
| ABdC | Associação Brasileira de Currículo |
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANEC | Associação Nacional de Educação Católica do Brasil |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPAE | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência |
| BNCCEI | Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CAFe | Comunidade Acadêmica Federada |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEED/RS | Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul |
| CEE/SC | Conselho Estadual de Educação Estado de Santa Catarina |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários da Educação |
| CNTE | Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação |

| | |
|----------|--|
| COEDI | Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CEED/RS | Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FCEE | Fundação Catarinense de Educação Especial |
| FORUMDIR | Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras |
| FNCEE | Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação |
| FUNDEB | Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica Pública e Valorização dos Profissionais da Educação |
| GEALFA | Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Alfabetização |
| IEE | Instituto Estadual de Educação |
| ISEVEC | Instituto Vera Cruz |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MBNC | Movimento pela Base Nacional Comum |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PEC | Proposta de Emenda Constitucional |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PNA | Política Nacional de Alfabetização |

| | |
|-----------|--|
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SEB/MEC | Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação |
| SED/SC | Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina |
| SEEDUC/RJ | Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro |
| SBPC | Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência |
| TPE | Todos pela Educação |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPel | Universidade Federal de Pelotas |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNDIME/SC | União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 2 QUESTÃO DE PESQUISA..... | 20 |
| 1.2 SITUANDO A PESQUISA NO UNIVERSO DE TRABALHOS JÁ REALIZADOS: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO..... | 25 |
| 3 POLÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA: RELAÇÃO INTRÍNSECA..... | 35 |
| 3.1 QUAL O CONCEITO DE POLÍTICA?..... | 36 |
| 3.2 POLÍTICA PÚBLICA..... | 38 |
| 3.3 CICLO DE POLÍTICA..... | 41 |
| 3.4 CRIANÇA E INFÂNCIA: CONCEITOS EM DEBATE..... | 46 |
| 3.5 - BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL..... | 53 |
| 3.6. DIFERENÇA, IGUALDADE E EQUIDADE..... | 64 |
| 4 DOCUMENTOS ANTECEDENTES E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E DA PRÁTICA DA BNCC.. | 70 |
| 4.1. MARCO HISTÓRICO LEGAL QUE ANTECEDE A BNCC: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 71 |
| 4.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO: DOCUMENTOS..... | 76 |
| 4.3 DOCUMENTOS RECEBIDOS POR DIFERENTES ENTIDADES NO ÂMBITO DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS..... | 78 |
| 4.4 DOCUMENTOS RECEBIDOS POR DIFERENTES ENTIDADES NO ÂMBITO DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS..... | 79 |
| 4.4.1 ANPED SE POSICIONA CONTRA A BNCC (OFÍCIO N.º 01/2015/GR)..... | 79 |
| 4.4.2 DIVERSIDADE VERSUS UNIFORMIZAÇÃO..... | 80 |
| 4.4.3 NACIONAL COMO HOMOGÊNEO: UM PERIGO PARA A DEMOCRACIA..... | 81 |
| 4.4.4 CONTEÚDO NÃO É BASE..... | 82 |
| 4.4.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – AVANÇOS PARA QUAL DIREÇÃO? (OF. Nº23/2017/CD/ MIEIB)..... | 83 |
| 4.4.6 OUTROS DOCUMENTOS (CARTAS)..... | 85 |
| 5 AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA BNCC - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL..... | 88 |
| 5.1. PRIMEIRA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO NORTE..... | 91 |
| 5.2 SEGUNDA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO NORDESTE..... | 99 |
| 5.3 TERCEIRA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO SUL..... | 104 |
| 5.4 QUARTA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO SUDESTE..... | 112 |
| 5.5 QUINTA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO CENTRO-OESTE..... | 120 |
| 6 A BNCC - O DOCUMENTO..... | 128 |
| 6.1. SOBRE A INFÂNCIA..... | 134 |
| 6.2 SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO..... | 149 |

| | |
|--|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 157 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 160 |

1 INTRODUÇÃO

Início o presente trabalho com um breve relato de minha trajetória acadêmica e profissional iniciada com o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no qual me licenciarei em fevereiro do ano 2000. Nesse mesmo ano, tive minha primeira experiência profissional como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Já nos primeiros anos de trabalho, tive contato com algumas crianças que me despertaram os seguintes questionamentos: Por que elas não aprendiam? Como poderia auxiliá-las? A partir dessas indagações, surgiu a necessidade de aprofundar meus estudos (ação-reflexão-ação), objetivando desenvolver o aprendizado das referidas crianças. Foi, então, no ano de 2003, que iniciei um curso de especialização *lato sensu* em Psicopedagogia, com o objetivo de aprofundar meus estudos, buscando reflexões específicas sobre os processos de aprendizagem e identificar os possíveis entraves que pudessem interferir nos processos de construção do conhecimento.

Desde o ano de 2006, atuo como professora-regente efetiva na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Como docente em turmas de alfabetização, venho pesquisando este segmento e áreas do conhecimento, mantendo-me atenta aos estudos mais recentes, ao constante aperfeiçoamento da minha prática, com foco na aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, participei de vários cursos na área de alfabetização e do grupo de pesquisa Alfabetize¹, na UFJF.

A demanda por uma educação brasileira de qualidade com acesso a todos os cidadãos está prevista na Constituição Federal de 1988. Tal documento concebe a Educação como um direito público subjetivo e estabelece a criação de um currículo de base nacional. Então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), seguindo a Carta Magna, estabelece:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

¹ O Alfabetize é um grupo de estudos e pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É composto por professores universitários, alunos de graduação e pós-graduação, professores da rede municipal, federal e particular, tendo como líder do grupo a Prof^a. Dra Luciane Manera Magalhaes.

Portanto, uma das discussões em curso na educação brasileira é sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e que tem suscitado muitos debates e reflexões. Vale ressaltar que a BNCC se refere à Educação Básica, não contemplando o Ensino Médio, o qual foi aprovado somente em 2018, causando uma fragmentação da Educação Básica, desconstruindo as definições de documentos oficiais.

Uma inquietação despertada sobre a referida política curricular refere-se às temáticas da *infância e equidade*, aspectos fundamentais para um trabalho de qualidade.

Conforme definido na LDB, Lei nº 9.394/96, a BNCC deve nortear os currículos e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas da Educação Básica de todo o território nacional. Segundo a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação,

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (Brasil, 2018).

É importante destacar que as políticas públicas de educação estão associadas aos momentos históricos e às relações de poder de cada época. Daí a relevância de uma análise histórica do contexto de construção da BNCC, enfocando, particularmente, os conceitos de infância e equidade, essenciais para uma efetiva aprendizagem, objetivo principal da escola.

De acordo com Silva e Silva (2016), a infância é uma conquista humana e tem um caráter histórico concreto. Dessa forma, é importante que seja preservado o direito à infância em todas as instâncias sociais, inclusive, na instituição escolar. Para tanto, é de suma importância que esse direito seja contemplado em todos os documentos educacionais oficiais, sobretudo na BNCC.

Nesse sentido, uma análise histórica do contexto de construção da BNCC, tendo como foco os conceitos de infância e equidade, justifica-se pela necessidade de reflexões e discussões sobre os princípios formativos presentes na formulação histórica da BNCC, especialmente sobre a abordagem da infância enquanto construção sócio-histórica e a questão da equidade “que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017, p.15). Tais reflexões são fundamentais, uma vez que a implantação da BNCC envolve a vida escolar de inúmeros alunos de escolas públicas e privadas.

2 QUESTÃO DE PESQUISA

Tendo em vista que a BNCC é um documento oficial normativo que prevê a regulamentação de um currículo-base para todo o país, sinalizando mudanças que vão impactar diretamente os processos educativos nas escolas, uma pesquisa sobre tal documento merece debate e reflexão.

Ciente da importância de identificar a infância como construção histórica e social, produtora de cultura ao mesmo tempo que é produto dela, reconheço a necessidade de uma análise da formulação histórica da BNCC no que diz respeito à infância enquanto pertencimento social construído, considerando a equidade proposta no referido documento. Conforme (Brasil, 2017), "os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes".

A partir das reflexões apresentadas, elaborei a seguinte questão: A forma como é proposta a questão da infância na Base Nacional Comum Curricular contribui para a construção de uma educação que respeite a infância como construção sócio-histórica, suas características e especificidades? Tal questão central aponta para outras questões norteadoras, quais sejam: Existe uma abordagem da infância em termos de pertencimento social construído na BNCC? De que maneira as orientações curriculares previstas na BNCC contemplam o princípio da equidade? E sua relação com a infância? Na direção das questões acima, apresento, inicialmente, os seguintes objetivos:

- Analisar a história, os discursos e o contexto de construção da BNCC para a Educação Infantil e turmas de Alfabetização;
- Analisar, em particular, o conceito de infância enquanto construção sócio-histórica presente na BNCC;
- Refletir sobre as questões referentes à equidade e infância presentes no referido documento curricular.

A investigação tem como suporte um conjunto de estudos teóricos cujos conceitos auxiliam na análise proposta. Um exemplo é o conceito de política elaborado por Bobbio (1998). Serão considerados, também, outros aportes teóricos, como os estudos de Philippe Ariès (1978), historiador francês e um dos primeiros a analisar a construção do sentimento da infância ao longo do tempo e a conceber a infância como uma construção histórica e social (ARIÉS, 1978). Somam-se a esse estudo as reflexões de Kramer (2007) para refletir sobre a

singularidade da infância e os desafios contemporâneos, e outros autores que possam contribuir no decorrer da pesquisa. Já para balizar uma análise sobre equidade e currículo, apoio a discussão nas contribuições de Vera Maria Ferrão Candau e Antonio Flavio Barbosa Moreira (2005, 2007). Para auxiliar na análise da BNCC, enquanto política pública de educação, a abordagem do ciclo de políticas formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores será de grande contribuição. Esclareço que o conceito de política na perspectiva de Ball foi explicado e analisado por Mainardes (2006). Portanto, esse autor foi escolhido para dar mais clareza a essa compreensão e contribuir para que o presente estudo também tenha como fundamento a perspectiva do ciclo de política. É importante destacar que o ciclo de políticas compreende o estudo dos seguintes contextos: contexto de influência; da produção de textos; da prática; de resultados e da estratégia política.

Como eixo norteador desta proposta de pesquisa, faz-se relevante uma reflexão sobre as questões referentes à equidade e infância presentes na BNCC no que o documento estabelece para a Educação Infantil e as turmas de alfabetização. Consideramos pertinente uma abordagem analítica que trabalhe, em termos epistemológicos, com a concepção de ciclo de políticas e, dessa forma, lance luzes nas relações de força e poder durante a produção da escrita deste texto normativo. Tal opção teórico-metodológica possibilita uma análise crítica e contextualizada desta política educacional, desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus prováveis resultados.

Como bem sugere Mainardes (2006), essa escolha teórico-metodológica possibilita a consideração de diversos níveis de análise, desde o nível micro ao macro, assim como suas inter-relações não lineares nem determinantes, daí a ideia de ciclo. Para o autor,

[...] a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular perspectivas micro e macro (Mainardes, 2006, p.55).

Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas contribuirá com as análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como política pública de educação.

A elaboração da BNCC é justificada pela LDB de 1996, em seu artigo 26; pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 7 de dezembro de 2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) e pelas estratégias propostas para a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem[...]”(BRASIL,

2014). O PNE (2014-2024) trouxe a discussão sobre a necessidade de uma BNCC, iniciada em 2015, resultando na primeira versão; a segunda, em 2016, e a versão final, em 2017.

A discussão em torno da BNCC envolveu agentes políticos públicos e privados. Os defensores da BNCC se organizaram em um movimento intitulado Movimento Pela Base Nacional Comum, composto pelo Ministério da Educação (MEC) e as instituições Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Ayrton Senna, dentre outros. Esse movimento promoveu uma ampla propaganda divulgando a ideia de que a proposta de universalização do currículo da BNCC seria uma forma de promover a equidade e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação.

Liderando um outro movimento, estavam a Associação Brasileira de Currículo e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência (ANPED). A ANPED assim se expressou quando da entrega do documento pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação:

A Diretoria da ANPEd reafirma sua compreensão de que Educação é compromisso com o público, com o bem comum, com a diversidade e respeito às práticas e processos educativos que se encontram em curso nas escolas brasileiras - aspectos pouco considerados pelo documento entregue pelo MEC ao CNE (ANPED, 2017, p. 9).

A descrição e a análise desse processo de discussão da BNCC, marcado por correlações de forças e poderes, são denominadas por Mainardes (2006) de contexto de influência de produção. Trata-se do primeiro momento da elaboração de uma política pública, quando se iniciam os primeiros discursos, marcados pelos interesses dos grupos políticos, condicionantes de influências que resultaram na formulação do texto que viria a ser a BNCC. Neste caso, uma política pública de educação.

O segundo contexto da produção do texto da referida política, constitui o ponto de partida proposto no presente estudo. Compreende o resultado das disputas e de acordos políticos estabelecidos para a elaboração da política, marcada pelos jogos de poder e de interesses dos atores envolvidos no processo de construção desta política com pontos de extremo contato com políticas públicas, cujos objetivos são definir currículos ou estabelecer debates sobre a formulação dos mesmos.

Oliveira e Destro (2005) definem política curricular como um processo histórico em que diferentes atores com seus projetos culturais / sociais produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar.

Sabemos que há, ainda, uma série de desafios e questionamentos a serem enfrentados pelos profissionais que trabalham na educação:

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? (Kramer, 2007, p.14).

Estamos diante de inúmeros desafios. Reconhecendo o cenário de intensas desigualdades sociais e a enorme diversidade do país, o texto da BNCC afirma que trabalhar em direção à garantia de equidade em âmbito educacional demanda a formulação de uma variedade de currículos que atendam à realidade de cada sistema, rede e instituição escolar. Sendo assim, a busca por equidade se faz através de um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento ao qual todos têm direito: “Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais” (Brasil, 2017, p. 11).

É importante uma visão dialética da relação existente entre igualdade e diferença. Igualdade não é o oposto à diferença, e sim à desigualdade. Diferença é o contrário de uniformidade. Nesse sentido, "não se pode pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação" (Candau, 2006, p. 6).

Partindo do pressuposto de que não somos iguais em nenhum aspecto, precisamos de uma educação que contemple a equidade, por meio do uso de metodologias diversificadas para promover a aprendizagem de todos os alunos.

De acordo com os discursos oficiais, “como referência comum para todos os sistemas de ensino, a BNCC contribui para promover a equidade educacional” (Brasil, 2017, p.4).

Compreendemos que a aprendizagem escolar possui um estreito elo com o currículo. A referida aprendizagem, direito de todos, sugere uma dinamicidade curricular que permita ajustar as práticas pedagógicas às especificidades dos alunos, oferecendo, assim, uma escola para **todos**. A formulação de um currículo que promova uma educação de qualidade, democrática e significativa tornará possível a aprendizagem a que todo cidadão brasileiro tem direito. O currículo envolve os conhecimentos escolares, as relações

sociais que compõem o ambiente escolar, os valores que são transmitidos e a construção de identidades.

O currículo é para Moreira e Candau (2007, p.19),

o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula.

É através do currículo que o trabalho pedagógico se sistematiza. É onde a participação do docente torna-se de extrema relevância, para não correr o risco de reproduzir o currículo descontextualizado favorecendo e ampliando as desigualdades. Assim, são valiosas as afirmações de Kramer (2007, p. 17):

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social.

Sendo a BNCC o currículo-base orientador de grande relevância em âmbito nacional, que envolverá a vida de inúmeros estudantes em todo o território brasileiro, propomos uma delimitação deste estudo cujo objeto de reflexão é a questão presente na BNCC sobre a infância e a equidade. Quando a BNCC problematiza o interesse ou preocupações com os signos da alfabetização desde a Educação Infantil, em detrimento da importância da escuta, da fala, da linguagem e do pensamento nessa fase do processo de escolarização.

Para tornar possível este estudo de análise documental e de natureza bibliográfica, utilizamos como procedimento de pesquisa a revisão de literatura sobre o objeto de estudo, a questão da infância como pertencimento social construído e a proposta da equidade, muito utilizada pelos atores envolvidos no processo de construção da BNCC que se mostram a favor do documento. Será utilizada, também, a análise das cinco audiências públicas ocorridas de julho a setembro de 2017, realizadas na terceira versão da BNCC e que será discutida no quarto capítulo. Vale salientar que no quarto capítulo serão analisados os discursos proferidos nas audiências acerca de infância e equidade, com vistas a identificar o que permaneceu desse debate e o que foi desconsiderado desses princípios no documento final.

1.2 SITUANDO A PESQUISA NO UNIVERSO DE TRABALHOS JÁ REALIZADOS: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

No intuito de encontrar estudos na mesma linha de pesquisa que nos propomos investigar, procurando localizar o objeto eleito para essa pesquisa nesse universo de trabalhos acadêmicos, fizemos uma busca por pesquisas publicadas nos seguintes sítios: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Considerando que a BNCC foi homologada em dezembro de 2017, buscamos estudos compreendidos no período de 2017 ao ano de 2022.

Iniciamos a pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), pois a Universidade Federal de Juiz de Fora participa dessa comunidade. O portal é referência em acervos científicos virtuais.

O primeiro artigo estudado foi *Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil*, escrito por Santaiana e da Silva. O artigo é resultado de uma pesquisa construída ao longo dos anos de 2018 e 2019. Utilizando uma abordagem qualitativa, as autoras dialogam com Foucault (2008, 2010), Bujes (2002), Veiga-Neto e Saraiva (2011), buscando investigar e compreender, através das definições curriculares propostas pela BNCC, o governo da infância que o Estado busca aplicar na etapa da Educação Infantil.

A pesquisa demonstra que a BNCC sugere um retorno às antigas concepções preparatórias de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, desconsiderando os processos regionais e culturais vividos pela multiplicidade de infâncias brasileiras. As autoras finalizam o texto com os seguintes questionamentos: “[...] cada estado apenas trabalhará aspectos culturais próprios? Será possível flexibilizar o currículo infantil que contemple, de acordo com a faixa etária de cada etapa, a pluralidade cultural e social brasileira?” (Silva, *et al*, 2021, p.1199).

No texto de Novais e Nunes, intitulado *A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais?*, as autoras utilizam como referência Freire (1987; 1996; 2009) para refletirem sobre educação emancipatória, e nos estudos de Sacristán (1998) para corroborar a concepção de currículo, procurando analisar a terceira e última versão da BNCC.

O artigo analisa o texto da BNCC através de abordagem qualitativa, procurando refletir sobre os significados do referido documento para a educação emancipatória e a redução das desigualdades educacionais na educação infantil.

Através de reflexões sobre a BNCC, as autoras afirmam que o documento privilegia determinados discursos em detrimento dos que demandam por uma educação democrática e emancipatória, em especial das infâncias das classes populares, por meio de mecanismos de regulação e controle da educação de caráter autoritário, que excluem a participação de movimentos populares e acadêmicos que sempre estiveram envolvidos na produção e pesquisa de conhecimentos sobre a educação para as infâncias. O documento da BNCC não objetiva uma educação infantil emancipatória e acentua as desigualdades educacionais.

As autoras enfatizam a necessidade de se manter as pesquisas sobre as determinações do texto da BNCC. Felizmente “[...] nenhuma reforma educacional é capaz de romper com a dialética presente no fazer educativo da docência com as infâncias ou com quaisquer outros níveis ou modalidades de ensino.” (Novais, Nunes, 2018,p.1083).

No artigo *Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, Gontijo *et al* (2020), através de pesquisa documental, analisam de que forma a alfabetização é proposta no texto da BNCC, aprovado em 2017. São analisados não só o texto da BNCC, mas também os relatórios e as atas de reuniões realizadas pela Unesco. Nesse sentido, as referidas autoras ressaltam que “[...] com fundamento na concepção de linguagem de Bakhtin (2003), que entendemos documento como enunciado/texto, ou seja, como resposta a uma cadeia discursiva mais ampla que se realiza ao longo da história e também no tempo presente.” (Gontijo, *et al*, 2020, p.5).

As autoras concluem que o modelo de alfabetização funcional adotado pela Unesco nos anos de 1960 tem em sua base o conceito de alfabetização como aquisição do código escrito e o desenvolvimento da consciência fonológica, apresentando como objetivo a adaptação do indivíduo à sociedade e ao modelo produtivo. De acordo com as autoras, tal modelo se concretiza na BNCC, mais especificamente na alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

No artigo *Base Nacional Comum Curricular para educação infantil: processo de construção e concepções norteadoras*, de Oliveira e Dias (2021), através de abordagem qualitativa utilizando pesquisa documental, as autoras investigam o processo de construção e as concepções norteadoras da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI), dialogando com diferentes autores como: Arelaro (2017), Frigotto (2017), Le Goff (1996) dentre outros.

Conforme as autoras, diante de um contexto marcado pela lógica neoliberal, a visão de mercado torna-se evidente, e a BNCC não fica isenta disso. Nesse sentido, o texto busca analisar os pressupostos políticos, econômicos e pedagógicos que estiveram presentes no processo de construção da BNCCEI. De acordo com as autoras, devido ao contexto político em que o documento foi construído, ficaram evidentes as disputas e correlações de forças entre concepções distintas de educação e currículo, e também a hegemonia da classe detentora do capital, que subordina a educação pública à lógica do mercado (Oliveira, *et al*, 2021)

As autoras concluem que é inegável a necessidade de participação dos educadores que lidam diretamente com os alunos na construção de propostas curriculares que possibilitem um projeto pedagógico baseado nos interesses e necessidades das crianças.

O texto *Aprendizagem na infância: diálogos entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular”, de Persicheto e Perez em (2020), é resultado de uma pesquisa baseada em estudos sobre a infância e trabalhos que analisaram as propostas curriculares para a Educação Infantil.

Com o respaldo de autores como Mello e Sudbrack (2019), Cerisara (2002, 2004), Barros (2009), dentre outros, o texto procurou analisar os documentos curriculares oficiais: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), verificando possíveis avanços e lacunas nos referidos documentos no que tange à promoção de uma visão integradora sobre práticas que promovam aprendizagem significativa e desenvolvimento das crianças.

Apesar de lacunas identificadas nos documentos, como o negligenciamento ao protagonismo infantil no tocante à aprendizagem, ao desenvolvimento e à opacidade dos conteúdos escolares para a primeira etapa da Educação Básica, as autoras concluem que:

Entre tantos desafios e tensões, tem contribuído, de certa forma, com alguns avanços, especialmente para a construção da identidade dessa etapa escolar, favorecendo o reconhecimento desse espaço como um ambiente que preza pela “educação” e pelo “cuidado”, permeado por ações didáticas específicas para essa finalidade.” (Persicheto, Perez, 2020, p. 110).

As autoras destacam, também, que a “trajetória de construção dos documentos oficiais curriculares reflete toda complexidade dos processos educativos em um país com realidades tão distintas como o Brasil [...]” (Persicheto, Perez, 2020, p. 109). Consideram que, quando se objetiva refletir sobre os referidos documentos, essa questão é de suma importância.

O artigo *“Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: Concepções de criança, desenvolvimento e currículo*, de Bortolanza e Freire, caracterizado como pesquisa bibliográfica e documental, tem como objetivo investigar a concepção de criança, o desenvolvimento infantil e o currículo na versão final da BNCC. Para isso, os autores tomaram como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, partindo dos estudos de Vygotsky (1998), mobilizando os conceitos de criança e desenvolvimento infantil. O referido texto dialoga também com autores como Kramer (2002, 2003), Kishimoto (1994), dentre outros.

Através de uma análise, em especial do arranjo curricular da BNCC, os Campos de Experiências (isso ficou solto. Não consigo encaixar na frase), as autoras concluem que ainda que a BNCC apresente, nos princípios do documento, uma concepção de criança baseada na teoria histórico-cultural, essa visão não é identificada nos campos de experiências. Deste modo, é de fundamental importância uma análise e reflexão das concepções de criança e desenvolvimento infantil para a construção de um currículo que atenda efetivamente às necessidades dos estudantes nesse nível de ensino.

No artigo *Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes?* Santos e Ribeiro (2021) analisam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs (BRASIL, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019a) no que se refere à concepção de alfabetização nos referidos documentos, fazendo um comparativo entre ambos, identificando a presença de pressupostos que visem à formação/emancipação humana. Santos e Ribeiro trazem como referência bibliográfica para esta pesquisa, dentre outros, os pesquisadores Duarte (2001), Mortatti (2006, 2007, 2010), Sebra e Dias (2011).

A pesquisa revela uma mudança significativa em relação às concepções de ensino, de sujeito e de alfabetização nos documentos analisados. Pode-se concluir que, atualmente, há um documento que norteia toda a educação básica brasileira, apresentando uma série de pontos negativos no que se refere à etapa da alfabetização. Dessa forma, de acordo com as pesquisadoras, evidencia-se a necessidade de que os profissionais da educação compreendam e se apropriem de tais documentos “[...] com a finalidade de favorecer a educação democrática e universal, que visa à formação ampla e humanizada dos alunos, levando em consideração as especificidades de cada contexto escolar”, concluem as autoras supramencionadas.

Em seguida, foi realizado um levantamento no Scientific Electronic Library Online (SciELO), onde foram encontrados somente dois artigos.

O primeiro artigo encontrado *Igualdade, Diferença e Conhecimento: o que pode uma base curricular comum em meio à “tensão” entre direitos?*, escrito por Meira (2022), parte das diversas posições a respeito da Base Nacional Comum Curricular, algumas mais favoráveis e outras contrárias à referida política. A autora não chega a examinar o texto oficial da política, mas analisa se existe um consenso mínimo sobre a ideia de uma base. De acordo com Meira (2022), o momento de implementação da política, o qual estamos vivenciando, volta a ecoar as controvérsias e disputas ocorridas no percurso de sua formulação.

Por um lado, prossegue Meira (2022, p.2): “a iniciativa é vista de forma positiva por aqueles que enfatizam a universalidade da educação e do direito a ela enquanto um direito à igualdade e à inserção social.” Contribuindo, assim que este acesso possa atuar como um a variável redutora das desigualdades sociais.

Meira salienta ainda que (2022): “por outro lado, um projeto como esse seria considerado prejudicial à garantia do direito à diferença e contraditório à realidade educacional do País, marcada por contingências locais e ampla diversidade cultural.” (Meira, 2022, p.2). Dessa forma, seriam intensificadas desigualdades já existentes em nosso país. Segundo a autora, a BNCC, sendo uma política educacional, deve ter como foco a superação das desigualdades, em prol da melhoria da educação nacional. Nesse sentido, o ensaio busca analisar se a referida política contribui para reduzir ou reproduzir as desigualdades educacionais.

A pesquisadora traz as contribuições dos estudos de Young (2009, 2013) que buscam superar o que denomina de crise na teoria do currículo, alegando que os alunos têm “direito ao conhecimento”. Para Young (2013), portanto, esse cenário de “crise” que se faria presente em torno das teorias do currículo, teria sido delineado a partir da negligência de seu principal papel, dado o enfoque principal no poder de quem define os saberes, e a relutância em contemplar temas de caráter epistemológico que se debruçam sobre as questões da verdade e confiabilidade das diversas formas de conhecimento (Meira, 2022, p.21).

Porém, se os especialistas da área não acreditam em um consenso sobre os conhecimentos que todos os alunos deveriam desenvolver na escola, Young (2013) receia que os gestores, políticos, entre outros interessados, respondam com decisões pragmáticas e ideológicas. Ela ainda destaca ainda a necessidade de nos atentarmos para a importância dos debates sobre o currículo e a base curricular privilegiarem ambos a questão dos conhecimentos em si. *“Muitos como Um”*: *políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir* é o título do artigo escrito pela pesquisadora Rita de Cássia Prazeres Frangella, que viabiliza a reflexão sobre os sentidos de justiça social e

equidade no qual a Base Nacional Comum Curricular se fundamenta. O referido artigo traz como referencial teórico a perspectiva pós-estrutural discursiva, de Bhabha (2001), Derrida (2010), Laclau e Butler (2008) e Mouffe (1999, 2015), de caráter instável e antifundacional de compreensão de currículo.

De acordo com a autora, as políticas curriculares nacionais “[...] inventam um conceito de “comum”, amparados na nomeação de “nacional”, como esforços para alcançar igualdade, equidade e justiça social.” (Frangella, 2020, p.2). Em especial, a BNCC se inclui em tais esforços. A referida política curricular é sustentada por fundamentos que relacionam igualdade à equidade e omite as diferenças, traduzidas em tentativas de regulação e controle.

Frangella defende a compreensão da relação entre justiça, equidade e política curricular, em diálogo com a definição de pluralismo agonístico, defendido por Mouffe (1999, 2015), em que o conflito, a indefinibilidade e a diferença fazem parte do jogo político, resistindo à totalidade homogeneizante.

Tendo concluído a busca por artigos científicos, realizamos uma nova busca por teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)².

Na tese de doutorado, intitulada *O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?*, Camões (2019) concebe as crianças como sujeitos legítimos. A tese defendida problematiza a participação das crianças na produção curricular, tendo como objetivo pensar a infância como alteridade, como experiência, com e na diferença. Destacando um processo contínuo de significação, que não suporta ser construído sobre bases pré-fixadas, é um processo conjunto, discursivamente produzido na luta política (Camões, 2019). A autora evidencia a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na qual, a partir da definição de campos de experiência, estrutura-se a Educação Infantil. Camões traz ao debate a oferta de currículos centralizados em nível nacional.

A autora dialoga com Derrida para tratar a experiência da desconstrução e a ideia de hospitalidade. Em se tratando da experiência da desconstrução derridiana, a pesquisadora enfatiza a perspectiva alteritária. Sendo assim, [...] “a relação alteritária é assumida como fio que atravessa a principal questão aqui proposta, qual seja, a possibilidade de evidenciar a infância com/na/pela diferença, problematizando uma educação que concebe a infância como experiência.” (Camões, 2019, p.9). Sobre a ideia de hospitalidade de Derrida, Camões procura

² A BDTD é um portal de busca onde estão publicados teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

pensar sobre a “língua da infância” e questiona se há espaços para ouvirmos as crianças na educação infantil.

Para analisar as diversas formas de colonialismo, inclusive o adultocentrismo, a pesquisadora traz os estudos pós-coloniais.

Tendo como referência os estudos pós-estruturais, a autora defende a política de currículo como cultura, assumindo-o como espaço-tempo de enunciação cultural, como prática discursiva em espaços de negociação e articulação de múltiplos sentidos.

O trabalho de mestrado, intitulado *As artes de governar o currículo da educação infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão*, de autoria de Agostini (2017), tem por objetivo investigar como o currículo da educação infantil é construído/disposto e como está sendo tratado na BNCC, como um homogeneizador curricular. A autora busca tais reflexões, sob a ótica de governamentalidade. Dentro dessa perspectiva subjetivadora e normalizadora, questiona-se a função da Base curricular da Educação Infantil, investigando quais pressões resultaram no documento. O ponto de partida da referida pesquisa é a discussão do conceito de infância. Em seguida, é feita uma análise da base referencial da pesquisa, com um mapeamento de pesquisas e revisão histórico-legislativo das Políticas Curriculares de Educação Infantil no Brasil, chegando até a BNCC. Logo após, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos do estudo. Através de análise comparativa das três versões do documento, a pesquisadora analisa o currículo da Educação Infantil. Finalizando o trabalho, o texto discute a BNCC buscando identificar os seus objetivos para a Educação Infantil e qual tipo de criança e de professor o documento propõe moldar. A pesquisa revela que o currículo é um campo de disputas para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos e que a BNCC segue essa mesma conduta para a infância, apresentando, também, uma forma eficiente de governo dos indivíduos através de implicações de uma governamentalidade neoliberal.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas na etapa da Educação Infantil é o foco da pesquisa de mestrado, intitulada *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI* de autoria de Giuriatti (2018). Tais direitos estão associados às mudanças das políticas educativas bem como ao contexto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI. Diante de tal problematização a referida pesquisa objetiva realizar estudo e investigação em Educação sobre as políticas educativas para a Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e como elas influenciam (ou não) o cotidiano de crianças a partir dos campos de experiências. Pretende responder a seguinte pergunta: “Quais as

repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiências na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?” Com relação ao método de análise de dados sua pesquisa qualitativa tem suporte de Ball e Mainardes (2011) e quanto à Análise Textual Discursiva fundamenta-se em Moraes e Galiazzi (2011). Para analisar a infância na contemporaneidade, a autora também se respalda teoricamente nos estudos de Skliar (2011, 2012, 2014a, 2014b) numa triangulação entre a filosofia, a literatura e a educação. Para o conceito de experiência, dialoga com Larrosa (2015), e sobre os direitos da criança pequena ampara-se em Malaguzzi (1999, 2005, 2016, 2017).

O estudo nos apresenta os seguintes resultados:

- 1) a criança atendida por esta política de educação tem ênfase na escolarização; (2) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena como possibilidade de aprender pela experiência; (3) a produção de cultura infantil no espaço de educação formal torna-se evidência da afirmação das experiências de infância, perpassadas pelos contextos sociopolíticos e pelas cem linguagens (Giuriatti, 2019, p.9).

A dissertação de Fonseca (2018), intitulada *Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular*, envolveu a análise da BNCC a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância e procurou refletir sobre tal política “[...]como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança.” (p.8).

A metodologia utilizada baseou-se em dados bibliográficos e documentais, tendo como suporte teórico o filósofo e historiador Michel Foucault. O autor se atentou aos trajetos de significações do campo da escolarização nacional, contextualizando sua história envolvendo a formação e transformação do objeto infância enquanto discurso em âmbito nacional.

De acordo com a pesquisa realizada, analisando a proposta pedagógica da BNCC, foi possível perceber como a forma de ação e poder sobre as crianças é ampla, e como esse exercício de governamento busca produzir formas de sujeição cada vez mais precoces.

Segundo o pesquisador, a BNCC impõe um modelo de escolarização que procura universalizar o funcionamento da população, refletindo os interesses de uma sociedade controladora que se traduz no poder disciplinarizado.

A tese de Rosalva de Drummond (2019), intitulada *Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem*: a escola sub judice, apresenta como objetivo questionar como a

noção de direito à educação tem sido significada em contexto educacional e os deslocamentos desses sentidos no contexto da produção das políticas curriculares.

Articulado com a ideia de tempo na escola, como marcador de qualidade, tomou-se como hipótese que os sentidos difundidos de direito se desdobram em um dado sentido de conhecimento. Segundo a autora, discutiu-se a transformação do direito em educação em direito à aprendizagem, comumente utilizada como argumento na produção das/nas políticas curriculares contemporâneas. Através dos estudos de Derrida e Bhabha como referencial teórico, a pesquisadora questionou os sentidos do direito na produção de políticas educacionais.

Focalizou-se a produção curricular da educação das crianças de 4 a 8 anos, analisando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular, e também a legislação referente à ampliação do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos/ Lei nº 12.796/2013. A autora conclui e defende que, para rever o direito à educação, questionar os sentidos do direito é um caminho possível, valorizando as políticas e potencializando a escola como espaço de múltiplas interações.

A dissertação de mestrado com título *Pensamento e infância: práticas da educação infantil em tempos de interesse*, da pesquisadora Venturini (2019), analisa, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010 e na Base Nacional Comum Curricular/2018), como o conceito de pensamento é descrito nos referidos documentos e quais as suas implicações para a relação entre infância e pensamento. Analisa, também, o conceito de pensamento atravessado pelo discurso do interesse contemporâneo e os conceitos de educação infantil, crianças, infâncias, tempo, ócio e experiência. A pesquisadora utilizou os estudos de Foucault, López, Kohan, Larrosa, Saballa, Dornelles, Bujes, Horn, Corazza, Ribeiro e outros como embasamento teórico para fundamentar a pesquisa.

Venturini conclui que os documentos pesquisados garantiram direitos de extrema importância para as crianças, como o direito à aprendizagem, à ampliação do repertório cultural e à liberdade de pensamento. Porém, a partir de uma lógica da reconhecimento, utilizam o pensamento como ferramenta para solucionar problemas seguindo a lógica neoliberal de interesse direcionada para um interesse individual do sujeito empreendedor de si e da sociedade do desempenho. Dessa forma, vão produzindo modos de se relacionar com o pensamento na escola de Educação Infantil, com foco no registro da produção das crianças. A autora ressalta a importância da necessidade do tempo do ócio e da experiência do pensamento como potência do pensamento na Educação Infantil.

Através da busca por estudos que dialogassem com o tema da presente pesquisa e pudessem trazer possíveis contribuições, pude ter acesso a referências teóricas relevantes que contribuíram e ainda contribuirão para o desenvolvimento do presente trabalho. Foi possível observar que há um número pequeno de trabalhos que versam sobre temáticas semelhantes no recorte temporal que me limitei a pesquisar, de 2017 a 2022. Foi possível observar, também, que há trabalhos que tratam de questões relevantes sobre infância, equidade e os jogos de poder que ocorrem na construção de uma política pública, mais especificamente no contexto de influência e produção do texto da política, como já citado. (Mainardes, 2006).

Os estudos encontrados veem diversos pontos negativos na BNCC que dialogam, inclusive, com os documentos enviados ao CNE, analisados neste trabalho.

De acordo com os trabalhos analisados, o documento da BNCC desconsidera os processos regionais e culturais vividos pela multiplicidade de infâncias brasileiras; ignora discursos em prol de uma educação democrática e emancipatória das infâncias das classes populares; negligencia o protagonismo infantil no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento, dentre outros aspectos.

Coadunamos com a afirmação de Novais e Nunes (2018, pág. 1083) segundo a qual “[...] nenhuma reforma educacional é capaz de romper com a dialética presente no fazer educativo da docência com as infâncias ou com quaisquer outros níveis ou modalidades de ensino.” Os educadores não são meros executores de propostas pedagógicas, como já discutido anteriormente. Novais e Nunes ressaltam a necessidade de não cessarem as pesquisas sobre as determinações do texto da BNCC. Reafirmo o entendimento dessa necessidade, inclusive sobre a questão da infância e equidade, delimitando-me às turmas de educação infantil e alfabetização, como proponho na presente pesquisa, visto que nessa etapa de ensino é de suma importância que se respeitem as necessidades e particularidades da infância, inclusive das crianças de classes sociais menos favorecidas, para quem a escola é o único local onde têm acesso a determinados conhecimentos. Destaco, portanto, a grande relevância de uma análise e reflexão sobre as concepções de infância e equidade para a construção de um currículo que atenda efetivamente às necessidades dos educandos desse nível de ensino e garanta o direito fundamental de educação para todos: pública, gratuita e de qualidade.

Feitas essas considerações, ressaltamos que esta Dissertação está organizada em quatro capítulos. Entendendo a BNCC enquanto uma política normativa, isto é, com a pretensão de organizar a educação em todo o território nacional, é relevante, antes da análise

da referida política, apresentar reflexões sobre os conceitos de política e política pública. Nessa direção, iniciamos o primeiro capítulo.

Ainda neste capítulo, o conceito de infância é problematizado à luz dos estudos voltados a esta problemática. As crianças, enquanto principais sujeitos desta investigação, mas também enquanto pessoas de direito ao acesso equânime à educação, dessa forma, um debate sobre diferença, igualdade e equidade marcam presença ao lado de uma breve história da alfabetização no Brasil.

O segundo capítulo é dedicado aos estudos sobre os antecedentes históricos da Base Nacional Comum Curricular e a uma reflexão sobre o contexto da produção e da prática da BNCC. Apresentamos, também, projetos, versões e a política em debate.

Já no terceiro capítulo, apresentamos uma transcrição comentada das Audiências Públicas da BNCC, limitadas à Educação infantil e ao ensino fundamental, recorte da presente pesquisa.

E no quarto capítulo, apresenta-se uma análise do documento em si, no que se refere ao conceito de infância e equidade na BNCC.

3 POLÍTICA E POLÍTICA PÚBLICA: RELAÇÃO INTRÍNSECA

[...] a política é a guerra continuada por outros meios.
Foucault, 1989

3.1 QUAL O CONCEITO DE POLÍTICA?

A sociedade é composta pelos setores cultural, econômico, social e políticos, os quais, conforme Rémond (2003, p.10), [...] se influenciam mútua e desigualmente segundo as conjunturas, guardando ao mesmo tempo cada uma sua vida autônoma e seus dinamismos próprios. Segundo o autor, a política é um lugar de gestão do social e do econômico, mas a recíproca não é verdadeira. Dessa forma, compreende-se que a política perpassa todos os setores da realidade social.

Praticamente não há setor ou atividade que, em algum momento da história, não tenha tido uma relação com o político: existe uma política para a habitação assim como para a energia; a televisão é um investimento político, o sindicalismo intervém no campo das forças políticas (Rémond, 2003, p. 444).

Portanto, partindo do pressuposto de que a política está presente na sociedade em geral, o Estado tem a legitimidade de intermediar conflitos de âmbito coletivo, através da política. Bobbio (1998) define o termo política, sua expansão e a relação com o Estado.

Derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo (Bobbio, 1998, p. 954).

Política é um fenômeno humano, está intrinsecamente ligada à convivência e às interações humanas, envolvendo interesses, conflitos e relações de poder. A compreensão de política está interligada à ideia de poder. “O conceito de Política, entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder.” (Bobbio, 1998, p. 954).

O poder político, para esse autor, é o poder do homem sobre o homem para alcançar o que se deseja. Um representa o sujeito ativo da relação, e o outro o passivo.

Há várias formas de poder, segundo o autor, sendo o poder político uma delas. Ele se baseia nos meios utilizados para se alcançar o que se deseja. Dessa forma, Bobbio os

classifica em: poder econômico, poder ideológico e poder político. O poder econômico baseia-se na posse de bens “ [...] todo aquele que possui abundância de bens é capaz de determinar o comportamento de quem se encontra em condições de penúria, mediante a promessa e concessão de vantagens.” (Bobbio, 1998, p.955). O poder ideológico, por outro lado, faz-se presente pelo uso das ideias “[...] e baseia-se na influência que as ideias formuladas de um certo modo, expressas em certas circunstâncias, por uma pessoa investida de certa autoridade e difundidas mediante certos processos[...].” (Bobbio, 1998, p.955). O poder político, que nos interessa, baseia-se no uso da força física e “[...] se baseia na posse dos instrumentos mediante os quais se exerce a força física (as armas de toda a espécie e potência) [...]” (Bobbio, 1998, p.955).

É o meio político, usando a força física, que sintetiza a ação do Estado. Para definir Estado, Weber afirma que:

Por Estado se há de entender uma empresa institucional de caráter político onde o aparelho administrativo leva avante, em certa medida e com êxito, a pretensão do monopólio da legítima coerção física, com vistas ao cumprimento das leis (I, 53) (Weber *apud* Bobbio, 1998, p.956).

Segundo Weber, o Estado, enquanto instituição responsável por gerir a sociedade politicamente, tem legitimado o poder físico para impedir ou punir contravenções dos cidadãos em defesa de um território específico.

Reconhecido por todos os cidadãos como única instituição capaz de exercer a força física, o Estado, por meio da legislação, regula as relações sociais dos cidadãos em determinado território. “[...] único grupo humano ao qual se reconhece o poder de decidir por todos, a capacidade de impor a obediência às leis e o direito de punir as infrações.” (Rèmond, 2003, p.444)

Conforme Bobbio (1998), o poder político possui três características: a exclusividade, a universalidade e a inclusividade. Por exclusividade entende-se que só o Estado exerce de maneira legal e legítima o poder político, coercitivo; a universalidade se refere às ações políticas que o Estado direciona a todos os cidadãos num determinado território; e por inclusividade entende-se que o Estado, através da legislação, regula a sociedade.

De acordo com Rèmond (2003, p. 20), “nas sociedades contemporâneas, a política organiza-se em torno do Estado e estrutura-se em função dele: o poder do Estado representa o grau supremo da organização política [...]”.

No entanto, o poder político apresenta limites de acordo com a formação política. No caso do Brasil, com base na Constituição Federal, temos um Estado democrático de direito,

em que os limites são definidos através de leis, criadas pelo próprio cidadão, através de seus representantes.

Para Bobbio, 1998, a política não tem uma finalidade específica, ela apresenta um fim mínimo e amplo: “[...] a ordem pública nas relações internas e a defesa da integridade nacional nas relações de um Estado com os outros Estados”. (Bobbio, 1998, p.958). Em âmbito geral, a política tem como objetivo a manutenção da ordem e defesa de determinado território.

3.2 POLÍTICA PÚBLICA

No intuito de contribuir com as análises a serem desenvolvidas, consideramos importante trazer ao debate questões sobre política pública, pois a BNCC, foco principal dessa pesquisa, é concebida como uma política pública.

Para tanto destacamos, inicialmente, conforme Conde (2019), que toda política pública é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de ampla abrangência e tem caráter “impositivo”, a saber, emana de uma autoridade pública com legitimidade para sua implantação.

De acordo com Souza (2018), a Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, foi um marco na agenda das políticas públicas e trouxe várias inovações. Conforme (Souza, 2018.p.43), “Isso deu espaço para a promulgação de emendas constitucionais que permitiram a regulamentação de várias políticas sociais constitucionalizadas.” Ter o direito previsto em lei já é um avanço, porém é necessário que tais direitos sejam efetivados e, para que isso ocorra, são necessárias políticas públicas, traduzidas através de ações do governo. Partindo da noção de direito, as políticas públicas distribuem bens e serviços que são demandados pela sociedade. Cabe ao Estado efetivá-las, pois é ele que tem a prerrogativa desses direitos.

Em se tratando de conceito de política pública, Souza (2006, p.24) considera que “não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública.” Segundo a autora, a definição mais conhecida é a de Laswell: “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.” Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e,

quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). (Souza, 2006, p.26).

As diversas definições sobre políticas públicas “guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos.” Apesar das diferentes abordagens, segundo Souza (2006, p. 25),

[...] as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores.

As políticas públicas são uma subárea da ciência política. Portanto, de acordo com Souza (2003), o objetivo das pesquisas em política pública é buscar explicar por que, como e por quem a política pública foi formulada, não necessariamente seus resultados.

Segundo Souza (2015), as políticas públicas como subárea da ciência política nasceram nos Estados Unidos nos anos 30 do século passado. Sendo as políticas públicas uma análise das ações do governo, cabe, portanto, ao próprio governo avaliar as políticas que produz. Essa área, segundo Souza, foi inserida nas estruturas governamentais também nos Estados Unidos, como ferramenta das decisões do governo durante a Guerra Fria. A ideia, naquele momento, foi reunir um grupo de cientistas das mais variadas áreas no intuito de que uma das formas de enfrentamento das consequências das guerras fosse a aplicação de métodos científicos às formulações e decisões dos governos sobre problemas públicos. Após o fim da guerra, a introdução das políticas públicas como área dentro dos governos passou a abranger quase todas as políticas governamentais, inclusive para a área social.

A inserção da subárea de políticas públicas, no Brasil, demorou algum tempo. Somente nas duas últimas décadas foi incorporada na ciência política a subárea de políticas públicas. Atualmente, elas já se encontram consolidadas como linhas de pesquisa, não só na área da ciência política, mas também em áreas conexas.

Há uma relação intrínseca entre política pública e política. Como explica Conde (2019), a política produz a política pública. Dessa maneira, não há neutralidade ou ausência de interesses. Existe uma relação de força e poder, e, desta relação, surgem os mais diversos conflitos, envolvendo os atores, os recursos, as instituições, dentre outros. Conforme afirma Conde, a política e suas possibilidades são o meio para resolver conflitos instalados em torno dos problemas coletivos e dos bens públicos de forma pacífica, sendo a política pública, portanto, o recurso utilizado para solução de tais problemas.

A política pública, como estratégia de intervenção governamental, precisa ser analisada levando em consideração a relação “[...] entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico.” (Höfling, 2001, p.30)

Nesse contexto, consideramos relevante trazer a definição de Estado e governo.

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (Höfling, 2001, p.31).

Conde (2019) compara as políticas públicas a uma “caixa preta”. Segundo ele, é preciso encontrar a chave de entrada em questões de desenho, conteúdo e processos. Nesse sentido, é de extrema relevância uma análise atenta a inúmeros aspectos. Höfling (2001, p.31), destaca que “[...] os fatores envolvidos para a aferição de seu "sucesso" ou "fracasso" são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise.”

As políticas públicas educacionais, incluídas nas políticas sociais “(usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.)” (Höfling, 2001, p.30 e 31), têm por objetivo atender às demandas da área da educação. No entanto, de acordo com Libâneo (2016, p.40)

[...] a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículo.

Tais políticas educacionais, vinculadas às orientações de organismos multilaterais, têm uma concepção de escola que não condiz com o verdadeiro objetivo da educação escolar, “como lugar de acolhimento e proteção social em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados.” (Libâneo, 2016, p.40), deixando em segundo plano a verdadeira função da escola: promover a aquisição do conhecimento, “[...] uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza [...]”.

Outra questão que impacta negativamente as políticas públicas para a educação brasileira são as políticas educacionais neoliberais, nas quais elementos e princípios econômicos passam a influenciar no desenho das políticas e reformas educacionais “[...] que

visam a adequar a escola às necessidades da economia [...]” (Libâneo, 2016, p.41). Para Young (2007), uma das maiores questões educativas do nosso tempo é solucionar problemas da tensão entre demandas políticas/econômicas e realidades educativas.

Dentre os enfoques apropriados para a investigação em política educacional, destacamos a abordagem do ciclo de políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores, no final da década de 80 e início de 90.

Conforme Mainardes (2006, p.47), tal abordagem permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais, desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos. Para o autor, quando Ball elaborou a proposta do ciclo de políticas, pretendia romper com a visão de análise de políticas tradicionais e lineares, baseadas nos modelos de agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste, buscando uma análise mais dialética, dinâmica, problematizadora e crítica. Esta análise é a que apresentaremos no próximo tópico.

3.3 CICLO DE POLÍTICA

Apresentamos uma breve reflexão das ideias centrais do ciclo de política. De acordo com Mainardes (2020)³, tal abordagem foi formulada como um instrumento heurístico para analisar a efetivação da reforma educacional de 1988, que ocorreu no Reino Unido e que propôs o currículo nacional.

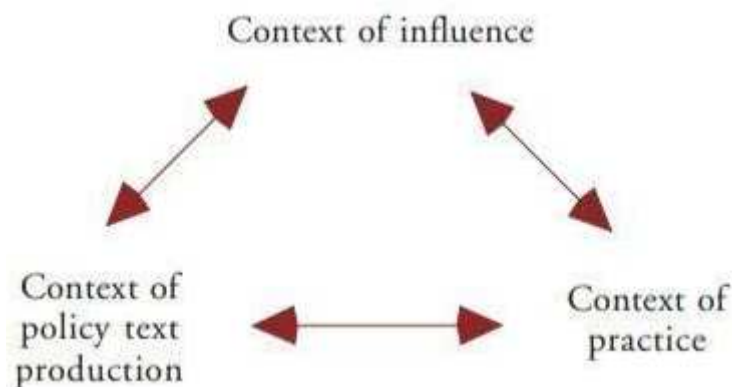
Ball e seus colaboradores propuseram, a princípio, introduzir a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas:

[...] política proposta, a política de fato e a política em uso (grifos meus). A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (Mainardes, 2006b, p.49).

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sX5I-YuRe-o>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Porém, em 1992, Stephen Ball e Richard Bowe demonstraram insatisfação com a construção inicial, devido a sua linguagem restrita e rígida, oposta à intenção dos autores para caracterizar o ciclo de políticas. Portanto, Bowe, Ball e Gold (1992) apresentaram uma versão aperfeiçoada do ciclo de políticas no livro “Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology”. Os autores propõem um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo cada um deles disputas e embates (Bowe; Ball; Gold,1992. *Apud* Mainardes, 2018, p.3).

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de uma política
(Contexts of policy making)



Fonte: Bowe *et al.*, 1992, p. 20 *apud* Mainardes, 2006b, p.5.

O contexto da influência, conforme Mainardes (2006b), refere-se ao início das políticas públicas, é o contexto em que são construídos os discursos políticos. Nesse contexto, atuam as agências multilaterais, os grupos dos governos, os grupos de partidos políticos, a mídia, dentre outros, reunindo também instâncias internacionais, nacionais e locais. É nesse contexto que ocorre uma disputa dos grupos de interesses para influenciar os conceitos e objetivos sociais da educação.

Em se tratando do contexto da produção do texto, conforme Mainardes (2006), os textos políticos, comumente, estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, representando a política. É o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006), buscando fixar seus

conceitos da finalidade social da educação. A resposta aos textos políticos é vivenciada no contexto da prática.

De acordo com Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas [...]” (Mainardes, 2006b, p.53).

Felizmente, nós, profissionais da educação, não somos meros implementadores das políticas. Conforme Mainardes (2006b), a abordagem do ciclo de políticas reconhece o papel ativo dos educadores no processo de interpretação de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, seus conceitos e ideais refletem no processo de implementação das políticas.

Após algumas críticas, em 1994, Ball incluiu dois contextos: dos resultados e efeitos e o da estratégia política.

Segundo Mainardes (2018), o contexto dos resultados ou efeitos refere-se às questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. Considera-se mais adequado o entendimento de que a política produz efeitos, e não só resultados. Destarte, as políticas deveriam ser analisadas de acordo com seu impacto e as interações com desigualdades existentes. O contexto de estratégia política envolve identificar um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Em uma entrevista publicada em 2009, Stephen Ball sugeriu que esses dois últimos contextos podem ser explorados dentro dos contextos primários. O contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência (Marcondes, 2009 *apud* Mainardes, 2018).

Para Ball, a análise de políticas educacionais precisa ser feita como processos de negociação complexos, que não se concentram nas ações do Estado, mas afirmam a necessidade de valorizar outros aspectos. O pesquisador inglês considera o Estado um ente federado com papel ativo no processo de produção de políticas públicas educacionais. O Estado é importante, porém o processo de criação e efetivação das políticas educacionais envolve diversos outros atores e questões.

A necessidade de criar modelos analíticos por meio dos quais a trajetória das políticas educacionais possa ser investigada de maneira mais complexa constitui uma das principais preocupações dos estudos desenvolvidos por

Stephen Ball. Em sua concepção, a análise de políticas educacionais não pode se limitar à óptica do controle estatal e precisa focalizar como a lógica e a racionalidade predominantes nas políticas se articulam com os interesses, os valores, as experiências e as visões de mundo dos atores escolares. (Hojas, 2019, p.303).

No ano de 2012, Ball, em coautoria com as pesquisadoras Maguire e Braun, publicou o livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.” Segundo Mainardes (2020), o livro traz um conceito novo, a teoria da atuação. Os autores sugerem que o termo mais adequado seja atuação em substituição à implementação. São apresentadas formulações teóricas capazes de sustentar a oposição à noção de implementação, devido a sua relação direta com o esquema analítico linear. Para os autores, há dois processos básicos dentro da teoria da atuação: a interpretação e a tradução.

A interpretação é o processo de buscar compreender a política. Geralmente é realizada por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores), os quais preveem significados e também “peneiram detritos da política” (Ball, em entrevista à Avelar, 2016). Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação. (Mainardes, 2018, p.6).

Conforme Mainardes (2020), no sistema educacional inglês, os técnicos das divisões educacionais, chamados na Inglaterra de autoridades locais, interpretam as políticas, repassam para as escolas, orientam e acompanham o trabalho das escolas. Os profissionais da escola traduzem essas políticas colocando em prática no trabalho com os alunos. Para Mainardes, é de grande complexidade trazer teorias formuladas em outros contextos, com outras realidades para serem utilizadas no contexto brasileiro.

No Brasil, os professores fazem as duas coisas ao mesmo tempo: interpretam e traduzem as políticas. Em relação à teoria da atuação, pretendemos trazer somente uma visão geral, pois ela se refere mais ao âmbito da prática. Porém, conforme Mainardes (2020), é importante destacar que as pesquisas que utilizam a abordagem do ciclo de políticas, incorporam também essa dimensão mais complexa e atualizada da teoria da atuação.

Em termos epistemológicos, segundo o autor, a abordagem do ciclo de políticas se baseia em uma perspectiva pós-estruturalista, a partir das concepções de Foucault, Roland Barthes e outros autores.

Mainardes (2020) considera que a abordagem do ciclo de políticas, como um instrumento heurístico, não possui apenas uma possibilidade de uso. O pesquisador destaca duas: explorar todos os contextos e aplicar a abordagem do ciclo de políticas de modo

completo; ou utilizar apenas a ideia da abordagem do ciclo de políticas como inspiração e suporte para a análise. Sendo assim, pretendemos utilizar tal abordagem como ideia, “pano de fundo” para nossas análises, refletindo sobre o contexto de produção do texto. De acordo com o referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, apresentamos, a seguir, algumas questões norteadoras à aplicação da abordagem do ciclo de políticas, tendo como foco o contexto da produção de texto (Mainardes, 2016).

- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 2 - Quais são os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
- 5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7 - Há, no texto da política, influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?
- 9 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?
- 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis? (Mainardes, 2006, p.66).

O contexto de influência, em geral, é onde as “políticas normalmente se iniciam, (...) [onde] os discursos políticos são construídos.” (Ball, Bowe e Gold, 1992, p.19 *apud* Macedo, 2016, p.3). E a passagem do contexto de influência, entendido como contexto originário (para os outros dois é marcada por “recontextualizações políticas” (Ball, Bowe; Gold, 1992, p.19 *apud* Macedo, 2016, p.3).”

Apresentamos o debate acerca dos conceitos de política e de política pública considerados relevantes para fundamentar o estudo da BNCC, objeto desta pesquisa. Fizemos também uma breve apresentação da abordagem do ciclo de políticas que será utilizado como suporte para esse estudo. No próximo item deste capítulo, discutimos outros dois importantes conceitos que atravessam a investigação proposta: criança e infância.

3.4 CRIANÇA E INFÂNCIA: CONCEITOS EM DEBATE

O historiador francês, Ariès (1981), considerado pioneiro nos estudos sobre o surgimento da noção de infância como construção histórico-social, afirma que, na Idade Média, não existia um sentimento de infância. Segundo o autor, essa ideia de sentimento de infância é uma construção da modernidade.

De acordo com o historiador, a criança era considerada um adulto em miniatura, vestia-se com os mesmos tipos de roupas dos adultos. As vestimentas impediam movimentos característicos de crianças. Segundo Ariès (1981, p. 81), “a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecidos que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição”.

Outro fator importante, de acordo com o historiador, até o fim do século XVII, é a prática do infanticídio, comum e tolerada. As condições precárias de higiene e saúde das crianças também era um fato constante que gerava um alto índice de mortalidade infantil. Sobre a morte das crianças havia um pensamento cruel: “[...] não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (Ariès, 1981, p. 21). Para o estudioso, os fatos descritos demonstram uma extrema desvalorização da infância. Porém, isso não quer dizer que as crianças fossem abandonadas ou desprezadas. Não havia uma consciência da diferença entre o adulto e as crianças.

Por volta dos 7 anos, quando a criança já apresentava certa independência da mãe e da ama, era inserida no grupo de adultos e tratada como tal. Participava de afazeres domésticos, jogos e festas e aprendia algum ofício. A criança era vista como um adulto em miniatura. E, ainda segundo Ariès, não havia uma consciência das características e particularidades infantis que as diferenciava do indivíduo adulto. O autor inicia um estudo inédito à época (década de 1960): a história da infância, no qual apresenta uma compreensão social da infância como categoria diferenciada das outras etapas da vida.

É importante destacar que, apesar dos estudos de Ariès terem tido forte influência sobre o conceito de infância, a realidade descrita pelo historiador francês era a da Europa e, nesse sentido, bem diferente da realidade brasileira. Dessa forma, segundo Del Priori (2000, p.11), a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola para se pensar a construção deste sentimento entre nós. Porém, um aspecto extremamente positivo em

relação ao estudo de Ariès é que, a partir de seus questionamentos, passou-se a refletir sobre a infância como uma realidade social construída historicamente.

Os estudos de Ariès foram amplamente criticados por outros pesquisadores, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, no que se refere ao surgimento da concepção de infância em vários aspectos. Em crítica ao estudo de Ariès, Heywood (2004, p.27) considera “indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito da infância”. Heywood (2004) questiona também o termo “sentimento de infância” usado por Ariès; considera-o confuso, pois gera dupla interpretação “tanto a ideia de uma consciência da infância, quanto de um sentimento em relação a ela” (p.33). E aponta diferentes concepções sobre a infância em diferentes espaços e tempos.

No cenário brasileiro, em oposição à perspectiva de Ariès sobre uma ausência ao sentimento de infância na idade média, Rocha e Gouvêa (2010, p.188) afirmam que [...] “verifica-se a pluralidade de experiências históricas da infância, em períodos distintos e em contextos diversos.” Em diversos períodos da história, em contextos variados ou em mesmos contextos, os conceitos de infância são múltiplos. Não se refere a um momento específico da história ignorar a infância. Em um mesmo período da história existem várias experiências de infância, divergentes devido a uma infinidade de fatores, que envolvem, por exemplo, o pertencimento social, étnico-racial, religioso, de gênero, cultural, etc.

Pesquisadores como Kuhlmann e Fernandes (2004) engrossam a fileira daqueles que também não concordam com a afirmação de Ariès de que, na época medieval, não havia uma consciência da existência da infância. Segundo os referidos autores,

Os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil, - pode ser identificada desde a antiguidade e nas mais diversas culturas [...] (Kuhlmann; Fernandes, 2004, p. 16).

Na Idade Moderna, a infância é concebida como uma construção social. Para Sarmento e Pinto (1997, p 13),

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Nesse sentido, podemos concordar com Silva e Silva (2016) que a infância é uma conquista humana e tem um caráter histórico concreto “... não existe uma infância que não

seja produto de um tempo construído nas relações entre os homens, portanto, histórico-social.” (Siqueira, 2011, pág.32) Não é um fenômeno natural e universal. É uma construção dos últimos 200 anos de história. Sendo assim, é importante que seja preservado o direito à infância em todas as instâncias sociais, inclusive, na instituição escolar.

Outros pesquisadores brasileiros, que se interessam pela compreensão do conceito de infância, como Leal (2008), Machado (2010), Kramer (2006) e Corsino (2003), defendem que várias mudanças ocorreram, ao longo do tempo, nas formas de organização da sociedade e, conseqüentemente, no conceito de infância. Nesse sentido, para os supramencionados pesquisadores, a infância é constituída histórica, social e culturalmente. Dessa forma, não podemos falar em infância, mas em infâncias no plural, pois o que determina o conceito de infância são as condições de vida e como os grupos sociais vêem a criança. Dito em outras palavras, as infâncias são determinadas historicamente pelas transformações da sociedade. A concepção de infância envolve um determinado momento histórico e uma determinada sociedade. Dentro da sociedade há vários fatores que interferem no conceito de infância, como a classe social, fatores culturais, religiosos, políticos, de gênero, o grupo de idade, a família, o trabalho, as condições econômicas que envolvem as relações sociais em um dado momento histórico.

No que concerne ao conceito de criança, concordamos com Kramer no sentido de que quando fazemos referência a esse conceito compreendemos que “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (Kramer, 2006,p. 15). Nesse sentido, segundo Machado (2010, p. 126.),

A criança é um ser-no-mundo permeado de limitações, dadas pela imaturidade de seu corpo e pela moldura oferecida na convivência com a cultura ao seu redor, sobre o que é permitido ou não para uma criança por ali, mas é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes performances, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no ser total da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto.

Destarte, a criança não é um ser inferior, em processo de construção para se tornar adulto. E sim um ser diferente do adulto, com características próprias. A criança tem uma forma singular de existir.

Para Larrosa (2001, p. 284 apud Gouvêa, 2011, p. 550) “[...] a criança não é antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo”.

No entanto, as crianças pertencem a uma classe social, a uma etnia, a um grupo social. Através de suas relações mediadas pela brincadeira, elas expressam esse pertencimento. Nesse sentido, é extremamente importante considerarmos sua singularidade, a diversidade cultural, social, econômica, buscando garantir o direito à brincadeira, ao saber, e às interações saudáveis.

Dessa forma, precisamos nos questionar se, em nossa sociedade, há espaço para que as crianças produzam cultura, com todos os direitos assegurados, pois é por meio da brincadeira e do imaginário que ocorrem as experiências de culturas infantis. Esse universo singular, de fantasia, de faz de conta traduz-se nas palavras de Kramer *apud* Andrade (2002):

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: - Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.
Carlos Drummond de Andrade

É importante analisar as oportunidades que são oferecidas às crianças de usufruírem do direito de serem “um caso de poesia” em todas as instâncias sociais. Ou seja, de serem elas mesmas, sujeitos ativos, criativos e sensíveis “Vale lembrar que o filósofo Walter Benjamin (1984, 1994 a 1994b), na primeira metade do século XX, criticava a concepção equivocada que os educadores mantinham da criança, considerando-a ingênua, crédula, incompleta e incompetente.” (Scotton, 2004, p.2)

Conforme Scotton (2004), a desconstrução do conceito de infância como um fenômeno natural e universal, é inaugurado com Ariès, que analisa a infância como uma realidade social construída e reconstruída historicamente. A partir de então, são produzidos vários estudos

Que evidenciam as crianças como atores em sentido pleno e não seres em devir, apontando para a necessidade de desconstruir muitas das

representações sobre a infância que abrangem imagens mitificadas e estereotipadas das crianças, presentes nos discursos, nas práticas sociais e nas formas variadas de representação dela[...] (Scotton, 2004, p.2).

Segundo Postman:

Com o colapso do Império Romano e o sepultamento da cultura clássica, a Europa fica imersa na Idade das Trevas e depois na Idade Média, o uso do alfabeto romano ficou restrito, as pessoas deixaram de ler e escrever e a alfabetização, antes socializada, passa a uma alfabetização corporativa, ou seja, restrita a poucos privilegiados (Postman, 1999, p. 24, *apud* Corsaro, 2003, pág.13).

Não havia um conceito de educação, na Idade Média não era comum haver pessoas alfabetizadas. Geralmente, as pessoas que sabiam ler e escrever pertenciam à burguesia. As interações ocorriam oralmente. A leitura havia passado por um declínio.

Diversas mudanças ocorreram ao longo do tempo, trazendo transformações históricas significativas na concepção de infância e gerando uma visão da criança que reconhecia as características e particularidades específicas desse grupo, diferente do adulto.

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (Sarmiento, 2007, p.28).

No século XVII, de acordo com Bezerra, Coutinho e Bezerra Z. (2014), a partir das observações da fragilidade e dependência da infância por parte dos adultos das classes dominantes, surgiu a primeira concepção real da infância, a qual passou a designar a primeira idade da vida, que demandava proteção. Tal designação se mantém até os dias de hoje.

Ainda segundo os autores mencionados acima, a criança era vista como ser biológico que necessitava de muitos cuidados e de uma disciplina rígida para se tornarem adultos aceitos socialmente. Inicia-se a primeira concepção de infância, com um olhar para sua fragilidade e necessidade de moralização. Esse entendimento surge nas famílias de classe social favorecida, pois a criança pobre e desvalida continuava abandonada e esquecida.

Segundo Ariès, com as transformações da sociedade moderna, inicia-se uma preocupação com a educação moral e pedagógica das crianças, e a família experimenta dois sentimentos em relação à infância: ternura e moralização. A criança é separada dos adultos, não existe mais aquela convivência como se fosse um adulto em miniatura, assistindo às mais diversas situações entre pessoas já adultas. A criança passa a ir para a escola numa espécie de,

segundo Ariès, “quarentena”. Nesse momento, a família e a escola passam a assumir a proteção e a educação da criança.

Surgem “Sentimentos traduzidos em forma de “paparicação” dos adultos pela criança, por considerá-la ingênua, inocente e graciosa, e em “moralização”, por considerá-la como ser incompleto e imperfeito, que precisa ser educado.” (Corsino, 2004, p.13). Esses sentimentos paradoxais desencadearam um novo olhar para a infância e se mantém até os dias de hoje, como podemos observar na fala de Pinto (1997) *apud* Corsino (2004):

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção em face desse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece (p.33).

Deixando o anonimato, começa a surgir um olhar para a infância, resultado de um longo processo histórico. “Nesse sentido, a história da infância surge como possibilidade para muitas reflexões sobre a forma como entendemos e nos relacionamos atualmente com ela.” (Bezerra, Coutinho, Bezerra Z, 2014, p. 128). As concepções de infância, na sociedade contemporânea, são resultado dos conceitos construídos ao longo da história.

Percebe-se, portanto, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância, não havia lugar para esta na sociedade, fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a ela. Só então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças passaram a ser vistas como seres biológicos, que necessitavam de grandes cuidados e de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos. (Bezerra, *et al*, p. 130, 2014).

Começa a surgir, também, uma nova organização social, fruto de mudanças históricas, concebendo a criança como ser social, com um lugar dentro da sociedade.

“A ciência moderna, ao elaborar um conjunto de características sobre a criança, reconhece a infância como um momento do desenvolvimento humano...” (Bezerra, *et al*, p. 131, 2014). Reconhecendo as características das crianças, iniciam-se os primeiros estudos com o objetivo de educá-las. Rousseau (1999), pedagogo merecedor de destaque entre os estudiosos do século XVIII, lança um novo olhar para a criança, através da construção de um conceito moderno sobre a infância, destacando que a criança não deve ser vista pela ótica do

adulto, e sim em seu próprio mundo, sendo preciso compreendê-la a partir dela mesma. Rousseau formula uma importante e inovadora proposta pedagógica na Idade Moderna.

Kramer, Kuhlmann e Sarmento têm posições semelhantes sobre infância e criança que Rousseau já ressalta na Idade Moderna. Através das contribuições de Rousseau, houve uma valorização da criança e da infância, e surgiram novos olhares para a criança. Rousseau “[...] sustenta que o adulto deve proporcionar uma orientação que seja a mais reduzida possível, sem nunca pretender ensinar às crianças as respostas correctas, mas ajudá-las, antes, a aprender a resolver seus próprios problemas” (Pinto; Sarmento, 1997, p.41). Concordamos com Sarmento (2007, p. 31) quando afirma que “as concepções rousseauianas têm uma ampla expressão contemporânea nos modelos pedagógicos centrados nas crianças e, não por acaso, concitam, ainda hoje, um importante debate pedagógico”.

A análise da infância deve partir do pressuposto de que esse período, denominado infância, é uma das idades da vida e as crianças são atores ativos em constantes interações sociais com seus pares e com adultos, e não um ser em *devir*; incompleto, inacabado.

Não é possível analisar a infância somente sob a ótica cronológica, universal a todos os seres humanos. A infância não se resume à imaturidade biológica, mas é uma construção histórica - social que envolve uma série de fatores já citados.

Uma sociedade como a nossa, marcada por extrema desigualdade, gera vivências infantis extremamente diferentes, paradoxais. Há crianças vivendo em intensa pobreza, sem nenhum direito básico assegurado, uma realidade triste, a infância esquecida. A impressão é que elas são consideradas adultos em miniatura, como já criticava Ariès ao se referir à condição delas na Idade Média.

Em pleno século XXI, muitas crianças trabalham como adultos para aumentar a renda familiar, contribuem com afazeres domésticos, cuidam de irmãos mais novos, são exploradas, abusadas e negligenciadas. Não fazem ideia do que seja viver a infância propriamente dita. Em contrapartida, há crianças pertencentes às classes sociais favorecidas, que, além de seus direitos garantidos, têm suas características e particularidades respeitadas, vivem uma infância desconhecida por crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Tal realidade é reflexo de uma sociedade desigual, que distribui muito mal sua riqueza.

Essa desigualdade social tem impacto nas disparidades de acesso à escola, contribuindo para que, em pleno século XXI, ainda haja, nesse imenso Brasil, bolsões de crianças que ainda não aprenderam a ler e a escrever. Nesse sentido - e estreitamente relacionado com as preocupações do presente estudo, cujo objetivo é analisar no documento da BNCC aspectos relacionados também com turmas de alfabetização - apresentamos, no

próximo item, por meio de revisão de estudos existentes nesse campo de conhecimento, uma breve história da alfabetização no Brasil.

3.5 - BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

É direito de toda criança aprender a ler e escrever. “[...] em defesa de seu direito de, por meio da conquista do sentido da leitura e escrita, de serem resgatadas do abandono da escuridão e da solidão e não capitularem frente à proibição de ingressarem no novo mundo prometido. ”(Mortatti, p.15, 2006). Para entendermos um pouco da história desse direito negado a tantos brasileiros, em especial aos pertencentes às classes sociais menos favorecidas, faremos um breve histórico da alfabetização no Brasil com base nas pesquisas de Mortatti.

A professora Mortatti, pesquisadora pioneira da história da alfabetização no Brasil desde a década de 90, quando publicou sua tese de livre-docência, intitulada “Os sentidos da alfabetização: São Paulo-1876-199. Mortatti propôs uma abordagem histórica da alfabetização, entendida como o ensino inicial da leitura e da escrita, em particular, a alfabetização escolar, que ocorre na escola, como lugar institucionalizado em que a criança aprende a ler e a escrever.

“Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever.” (Boto, 2011, p. 1). Durante séculos, a educação não foi priorizada no Brasil, e, dessa forma, estudar a história da alfabetização para buscarmos compreender e solucionar os grandes entraves atuais é de extrema relevância.

A história é um ininterrupto movimento. Os desafios do presente nos convidam a pensar historicamente.

A história é, conforme Mortatti (2020, audio-vídeo),

“[...] fruto do cruzamento de diferentes processos; que não segue uma linearidade temporal, pois comporta a convivência de diferentes temporalidades; uma história em busca de muitas possibilidades não realizadas, uma história do singular do diferente. Uma história sem ponto de chegada já determinado, uma história migrante, que traz na bagagem a abertura para a construção do novo, para o respeito ao diferente.

Para a autora supracitada, conhecer a história da alfabetização como qualquer outra história é fundamental, pois as permanências do passado continuam, são permanências silenciosas e, se desconhecemos a sua existência, corremos o risco de achar ingenuamente que

estamos inventando o novo. Como educadores, precisamos entender o processo histórico para não sermos vulneráveis a propostas enganosas.

A abordagem interdisciplinar proposta por Mortatti (2009) é uma abordagem histórica. A história nos faz compreender que somos seres políticos, históricos e sociais, por isso o passado nos constitui. A perspectiva adotada pela autora propõe pensar a alfabetização também como processo histórico. A alfabetização não está isolada, separada da história, da educação, da sociedade, ou da política, mas está inserida em um contexto múltiplo.

No período imperial, a aprendizagem da leitura e da escrita

[...]eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (Mortatti, 2006, p.2,3).

De acordo com Mortatti (2020), desde o século XIX a questão de fundo é: a escola não cumpre a sua função principal que é ensinar as crianças a ler e a escrever, em especial as crianças que mais precisam ser inseridas na cultura letrada, pois vêm de uma classe social menos favorecida, sendo a escola, em geral, o local onde terão o primeiro contato com o universo das letras.

A escola, sendo o lugar institucionalizado em que a criança aprende a ler e escrever, tem o dever de efetivar esse direito a todos os cidadãos brasileiros. No entanto, infelizmente, tal direito tem sido usufruído somente por alguns, pois há muitos impedimentos em torno da efetivação da alfabetização de grande parte da população brasileira. É relevante destacar que os problemas relacionados à alfabetização são explicados como

[...] problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época. (Mortatti, 2006, p. 3).

É possível comprovar, através da história, que, há mais de dois séculos, a escola apresenta problemas em relação à sua importante e essencial função em alfabetizar nossas crianças.

Nessa linha de raciocínio, vale lembrar que, conforme Mortatti (2020), a ideia de escola onde se ensina a ler e escrever, foi uma conquista republicana, sendo um princípio republicano essa tarefa da escola agregar ao desenvolvimento do país.

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”. (Mortatti, 2006, p.2).

A autora divide a história da alfabetização no Brasil em quatro momentos cruciais. Cada um desses momentos era

[...] caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Em decorrência dessas disputas, tem-se, em cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita. (Mortatti, 2006, p.).

O primeiro momento Mortatti denomina como *A metodização do ensino da leitura*, iniciado em 1876, data eleita pela autora como marco inicial desse primeiro momento e também ano de publicação da *Cartilha Maternal*, do poeta português João de Deus. Esse momento se estende até o início da década de 1890.

Toda discussão sobre alfabetização tem a sua face mais visível na discussão dos métodos de alfabetização (Mortatti, 2006). No Brasil, a partir do século XX, os métodos passaram a ser denominados como métodos de marcha sintética e marcha analítica.

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (Mortatti, 2006, p. 5).

Mortatti mostra que, ao longo da história da educação e do ensino da leitura e da escrita no Brasil, no século XIX, os denominados, posteriormente, como métodos sintéticos, predominaram. Dentre os tipos de métodos sintéticos que predominaram no século XIX, estão os conhecidos como método alfabético ou da soletração, que parte dos nomes das letras para formarem sílabas, das sílabas palavras, das palavras sentenças e assim por diante. De acordo com Mortatti (2020), o método alfabético ou de soletração foi questionado, pois trabalhava os nomes das letras, e ponderavam que com nome de letras não se formavam sílabas. Então, propôs-se o método fônico com o argumento de que as crianças precisavam conhecer os sons das letras para formar sílabas, pois aprender a ler e escrever é uma questão de fonemas. Dessa forma, inicia-se uma primeira disputa.

As dificuldades detectadas no processo de ensino inicial de leitura e escrita movem a necessidade de acusar o passado e buscar um substituto que é considerado o novo e revolucionário. Mortatti (2020). O que vemos nesse movimento de disputa é que aqueles que em determinado momento histórico detinham o poder e, portanto, decidiam o que era melhor e mais adequado para o projeto revolucionário para alterar a educação, no momento seguinte eram considerados pelos seus pósteros como os tradicionais a serem combatidos. E o que recebemos como legado no final do século XX é, também, essa tradição que passou a ser combatida: a tradição dos métodos de alfabetização. (Mortatti, 2020).

O fato de começar a haver disputas já no século XIX não significava que a proposta de algo novo eliminasse o antigo, tradicional. Mortatti (2020) explica que ocorreu um processo gradativo, que foi tornando hegemônico certo método em detrimento de outro. Porém, não pela qualidade do método, mas porque os interesses políticos e os sujeitos que, naquele momento, detinham um lugar de destaque tinham o poder de decisão e determinavam o que eles já denominavam como grau de cientificidade do método. Por esse motivo, era considerado mais adequado e deveria ser substituído. Podemos observar que isso ocorre ainda hoje com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), cujos agravantes serão comentados mais adiante.

Ainda no século XIX, outros educadores questionaram os métodos alfabético e o fônico, argumentando que a criança deveria aprender com a sílaba, que é o método silábico ou da silabação que partia da família silábica. Essa discussão entre os métodos ocorreu ainda no período imperial, em suas décadas finais.

Os republicanos paulistas se opuseram justamente a esses métodos sintéticos (Mortatti, 2020), dando início a um segundo momento na história da alfabetização. “O segundo momento se caracteriza por uma acirrada disputa entre os partidários do então novo e

revolucionário *método analítico* para o ensino da leitura e os que continuam a defender os ainda tradicionais *métodos sintéticos* - especialmente a silabação - e a produzir cartilhas nelas baseadas.” (Mortatti, 2000, p.25)

A discussão não era técnica e metodológica, segundo a autora. Detectavam que havia problemas de ordem política, de ordem econômica para se implantar o regime republicano de fato no Brasil e também um problema de sustentação. Conforme ideais e princípios republicanos, havia necessidade de esclarecimento das massas. Portanto, Mortatti (2020) sinaliza que há uma ligação inicial original entre a alfabetização, a escolarização e o regime republicano. Essa relação entre alfabetização e política não estava só no fato da discriminação do analfabeto que não podia participar politicamente por meio do voto, mas ela estava também na base da sustentação do regime republicano. Nesse sentido, Mortatti (2020) relata que havia educadores que consideravam a necessidade de um método de excelência, para corresponder ao regime de excelência: o regime republicano.

Conforme a autora, essa discussão ocupava os grandes espaços da política junto com outros grandes temas. Dentro desse contexto, os republicanos, em particular os republicanos paulistas, diziam que a escola fracassava ao ensinar as crianças a ler e escrever. Ao questionarem o porquê de as crianças não aprenderem, tiveram a resposta mais fácil: porque o método é inadequado. Se mudassem o método, as crianças aprenderiam. Por isso, a autora denomina de face mais visível, e entende que a questão não era exatamente o método, mas que o método vinha com complemento: uma cartilha de alfabetização.

A autora chama de segundo momento uma disputa muito clara entre os defensores do método analítico em oposição ao método sintético. Os métodos analíticos propõem que se comece a alfabetização pelo todo, e o todo é a palavra, a sentença. Dessa forma, efetivaram diferentes formas de processar tal método. Essa discussão provocou o que consideraram uma grande revolução no ensino no período republicano, definindo o método analítico como o mais adequado para o regime republicano.

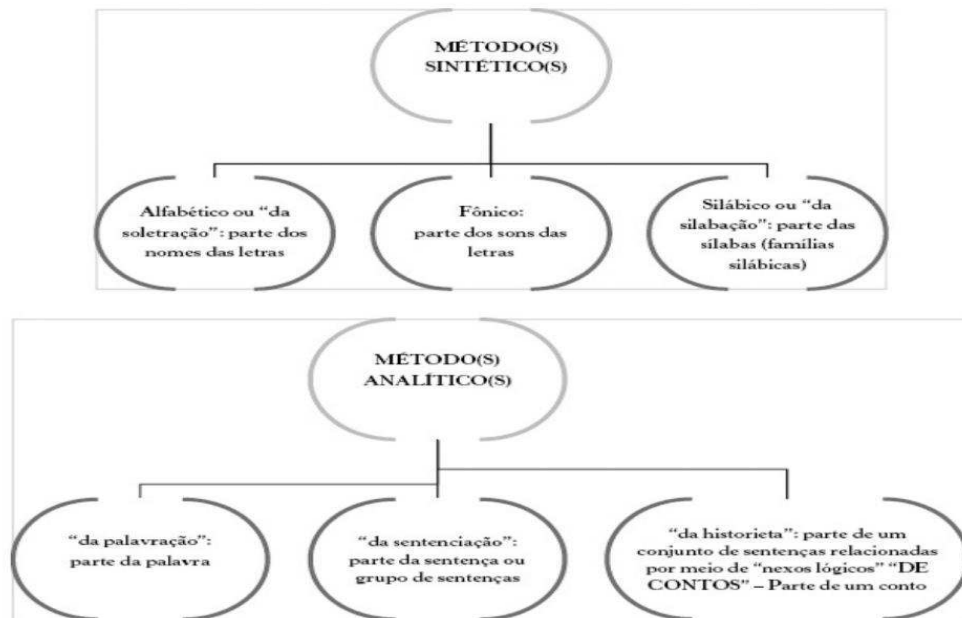
Os métodos de marcha sintética não deixaram de existir. Os métodos analíticos, de acordo com Mortatti (2020), foram se tornando hegemônicos, pois foram impostos oficialmente e institucionalizados, em particular, no estado de São Paulo, entre o período de 1892 até a Reforma Sampaio Dória em 1920 (Lei n. 1750), que garantia a autonomia didática ao professor para decidir qual o método preferia utilizar. No entanto, a autonomia didática não garantiu que os professores deixassem de usar os métodos de marcha sintética, como também não deixassem de usar as cartilhas analíticas ou sintéticas. Nessas três décadas, o método analítico havia se tornado obrigatório em oposição ao sintético.

Com a autonomia didática, os professores se mostraram mais resistentes à utilização do método analítico. E, com o argumento de serem mais rápidos e eficientes, conciliaram os métodos sintéticos e analíticos, denominados de métodos mistos ou ecléticos. Mortatti (2006, p.8-9) argumenta que

A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método [...] (Mortatti, 2006, p.8).

Segue o fluxograma que sintetiza os métodos sintéticos e analíticos:

Fluxograma 1 - métodos sintéticos e analíticos



Fonte: Mortatti (2019, p.52)

Dando continuidade à história da alfabetização no Brasil, Mortatti (2020) relata que, a partir de 1920, o eixo mudou radicalmente. Com os novos estudos e resultados aplicados à estatística, concluiu-se que as crianças eram reprovadas ao final do 1 ano. E novamente volta a ser questionado “Por que as crianças têm tanta dificuldade em aprender a ler e escrever?” A resposta é similar, só que, a partir da década de 1930, período denominado pela autora de terceiro momento na história da alfabetização, o eixo da discussão começa a mudar, pois a fundamentação teórica para buscar explicações para o problema também muda. Segundo

Mortatti (2020), já não é uma discussão estritamente pedagógica e didática como era a dos métodos. A discussão muda o foco, revelando que o problema não é pedagógico, segundo o educador e psicólogo Lourenço Filho, o problema era de ordem psicológica, ou seja, dizia respeito a como a criança aprende, ao nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e escrita. Mortatti (2020).

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M.B. Lourenço Filho. (Mortatti, 2006, p.9).

De acordo com Mortatti (2006), o livro escrito por Lourenço Filho é resultado de uma pesquisa realizada pelo autor em busca de soluções para os problemas relacionados ao aprendizado da leitura e da escrita das crianças. O autor sugere provas para medir o nível de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita com o objetivo de organizá-las em turmas homogêneas para a eficácia da alfabetização.

No entanto, para Mortatti (2020) as antigas cartilhas, baseadas em métodos sintéticos e analíticos, continuaram circulando. Havia cartilhas, inclusive, que chegaram a ter edições ao longo de 80, 90, 100 anos.

Nesse terceiro momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, fundou-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina. As questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica. (Mortatti, 2006, p. 10).

Portanto, o importante era saber o nível de maturidade da criança para identificar qual a melhor maneira de ensinar.

Cada momento apontado até aqui argumentava que o que se fez até o chamado por Mortatti de terceiro momento não solucionou o problema das crianças em aprender a ler e escrever, portanto, a autora diz que aí vem a grande questão que se coloca hoje: isso é ruim para o país, para o desenvolvimento do país; é um atraso decorrente de um ensino tradicional. Para a autora, referir-se ao passado como tradicional para acusá-lo da origem, das causas dos males do presente é uma possível tradição nossa. Mortatti (2020) diz que a oscilação ou a disputa entre o novo que queria se impor e o tradicional que resistia foi criando outro movimento, que ela denomina de fundação de novas tradições, que não são exatamente novas, mas incorporam as antigas tradições. Essa disputa, de acordo com a autora, não é uma disputa

entre pontos de vista científicos ou não, mas é uma disputa por hegemonia de poder. Interesses que vão além da questão dos problemas que envolvem a alfabetização em si, o porquê de as crianças não aprenderem a ler e escrever.

Em 1980, com o processo de redemocratização do Brasil pós-ditadura militar de 64, a discussão se manteve, ou seja, a escola não cumpre a sua função principal que é ensinar as crianças a ler e escrever. A perspectiva teórica para buscar soluções para os problemas da alfabetização, naquele momento, era o construtivismo, ao qual Mortatti (2016) se refere como o “quarto momento crucial” (ainda em curso) da história da alfabetização no Brasil, a partir de meados da década de 1980 aos dias atuais. Tal perspectiva tem como base os resultados dos estudos da pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, tendo sido apresentada como “revolução conceitual” na alfabetização. Essa abordagem apontava que o problema da alfabetização não era o método e apresentava a perspectiva psicogenética para compreender como a criança aprende, a questão é de construção do conhecimento por parte da criança, o ser cognoscente. Tal abordagem se tornou hegemônica. De acordo com Mortatti, o construtivismo foi institucionalizado na década de 80, inicialmente em alguns estados e foi se disseminando por outros. Passou a ser incorporado em propostas oficiais até se tornar não só hegemônico, como natural, entendido como a maneira como a criança aprende. Foi hegemônico, mas não foi o único, permanecendo em curso até hoje (Mortatti, 2020).

O processo psicogenético descrito por essas pesquisadoras, de acordo com Mortatti (2020), é um processo por meio do qual a criança constrói o seu conhecimento em interação com o objeto, que, neste caso, é a língua escrita. A autora afirma que a referida abordagem atendia às necessidades do projeto democrático de país que se buscava construir.

Mortatti (2020), afirma que no livro *Psicogênese da língua escrita*, Emília Ferreiro e seus colaboradores argumentam que o construtivismo não é um método, tampouco uma discussão do nível de maturação da criança, como era proposto em décadas anteriores. Mortatti denominou essa perspectiva teórica de desmetodização. Na medida em que se tornou hegemônica, sua base teórica propunha, justamente, que se deixasse de colocar o método como a solução para os problemas de alfabetização. Porém, isso não quer dizer que não se chame até hoje, equivocadamente, de método construtivista. De acordo com Mortatti (2020), Emília Ferreiro e seus colaboradores no referido livro, argumentam que o método não contribui, pois ele tenta impor um ritmo de aprendizagem que não corresponde ao ritmo da criança, impedindo também que a mesma construa o seu próprio conhecimento.

Também na década de 80, denominada por Mortatti (2020) de “interacionismo linguístico”, foi apresentada como uma perspectiva que buscasse enfrentar o mesmo

problema, as dificuldades das crianças de aprender a ler e escrever. Mortatti (2020) define o que vem a ser alfabetização do ponto de vista discursivo: alfabetizar não é a criança atingir o nível alfabético da escrita, é a criança aprender a ler e produzir textos. Porque a unidade de sentido na perspectiva discursiva não é a letra, ou a palavra, é o discurso materializado em texto. Essa discussão, na década de 80, explica Mortatti, resultou na incorporação de expressões que até hoje são ditas como: produção de textos, análise linguística de textos, por exemplo.

O interacionismo linguístico gerou certa disputa com os defensores do construtivismo, porém essa disputa foi sendo eliminada, pois certos aspectos da perspectiva construtivista foram sendo conciliados com certa apropriação do interacionismo linguístico (Mortatti, 2019).

Apesar da hegemonia do construtivismo na década de 80, havia o surgimento conforme Mortatti (2020), de algumas “soluções mágicas”. Surgiram cartilhas denominadas construtivistas, cartilhas socioconstrutivistas, cartilha construtivista interacionista. A autora nos diz que a cartilha que contém a grande tradição dos momentos anteriores, contém cada uma um método analítico ou sintético, porém buscou-se dar um novo enfoque, baseado na perspectiva construtivista. Então Mortatti nos diz que a década de 80 também foi marcada por esse ecletismo teórico conceitual.

Na década de 90, a discussão se estendeu no intuito de se pensar novamente sobre o mesmo e antigo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever.

A professora Mortatti (2020) relata que a fase heróica da redemocratização do país, na década de 80, tomou uma feição muito diferente. Já consolidada a democracia com a constituição de 1988, conhecida como “constituição cidadã”, o país entrou numa nova era, o alinhamento das políticas neoliberais do processo que nós passamos a conhecer como globalização. A educação não ficou fora disso, incluindo a alfabetização. Mortatti (2020) esclarece que a resposta foi buscar compreender, nesse cenário internacional e brasileiro de desenvolvimento econômico, do ponto de vista da perspectiva neoliberal, como deveria ser a educação. Na alfabetização, foi a discussão sobre o letramento e o que o letramento propunha para o mesmo problema, a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever.

Não havia oposição ao construtivismo, nem ao interacionismo linguístico, o que era realmente relevante e merecia destaque era que alfabetizar não era o suficiente, era necessário alfabetizar e letrar. Na perspectiva do letramento não bastava alfabetizar, era necessário ensinar também a ler e escrever para que o sujeito pudesse usufruir da leitura e da escrita em seus usos e funções sociais e não apenas nos seus usos e funções escolares até então conhecidas. (Mortatti, 2020)

O grupo que está assessorando a Secretaria de Alfabetização do MEC (Ministério da Educação) defende o método fônico. Segundo Mortatti (2020), esse mesmo grupo assessorou a elaboração do caderno da PNA (Política Nacional de Alfabetização), que organizou a Conferência Nacional de Alfabetização baseada em evidências e que está coordenando a elaboração do relatório nacional de alfabetização baseado em evidências, de todo material didático e de todas as propostas.

Mortatti (2020) considera que um dos pilares do projeto do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro era mudar o paradigma da alfabetização no Brasil, o que resultou no que ficamos conhecendo como a Política Nacional de Alfabetização, instituída com a publicação do Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Nós, educadores, sabemos que é de extrema urgência e relevância buscar alternativas para sanar os problemas da alfabetização no Brasil e solucionar a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever. No entanto, o ex-governo apresentou a PNA, que propõe a alfabetização sob o parâmetro das ciências cognitivas, provenientes de um contexto internacional com a escolha do método fônico, prescrevendo um método utilizado no século XIX, que já se mostrou ineficaz, como se a história estivesse começando agora.

Apresentamos a seguir a concepção de alfabetização da PNA:

[...] alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (Silva, 2019).

A visão de alfabetização acima é pobre e reducionista e elege o primeiro ano como o “momento para se alfabetizar”, excluindo todas as outras políticas, como, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que propunha alfabetizar até o 3º ano. Com o argumento de que estão baseados em evidências científicas, no entanto, de acordo com Mortatti (2020), são evidências definidas por eles, eliminando todos os demais estudos. Concordamos com a autora, entendemos que isso não é ciência. Todas as pesquisas realizadas para pensar os níveis de ensino em suas especificidades estão desconsideradas pelo governo federal. É importante e necessário considerar o trajeto já percorrido, não sendo possível “virar a página”.

Embasados na ciência cognitiva e em particular na ciência cognitiva da leitura, tendo como referência, segundo o documento, evidências científicas, enfatizando a dimensão biológica, reduzindo o processo de alfabetização e silenciando outros aspectos que envolvem

a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, negam se tratar do método fônico, alegando que as políticas públicas para alfabetização, no Brasil, não seguem parâmetros pautados em evidências científicas. Desconsiderando o contexto das escolas públicas brasileiras e ignorando o vasto e precioso estudo nacional, adotam as teorias científicas cognitivas consagradas por estudiosos estrangeiros. Conforme Mortatti (2020), designam como “inimigos da educação” quem não partilha dessa ciência, ou seja, os que apoiam o construtivismo e o letramento defendidos por Paulo Freire. Trata-se de um grande paradoxo, quando, no auge da pandemia de COVID 19, com um enorme número de vítimas, as “evidências científicas” não sejam consideradas (Mortatti, 2020), no entanto usam o argumento das “evidências científicas” para a proposta de alfabetização.

É questionável a proposta de adoção oficial de um método que com base na história, sabemos que não se refere a algo novo. Ademais com o uso de argumentos em sua defesa já analisados como ineficazes há mais de um século, no Brasil (Mortatti, 2008).

Tal proposta é apresentada, também, como a solução para os problemas da alfabetização no Brasil. No entanto, nenhum método conseguiria, por si só, atender a todas as questões que envolvem a alfabetização, mesmo porque o processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita envolve muitos outros aspectos, para além da questão de método. Porém, na realidade,

Trata-se de disputa pela hegemonia de projetos políticos [...] patrocinada por agências de fomento à pesquisa, replicada por alguns de seus pares e/ou acólitos na academia e por seus divulgadores na mídia, cujos destinatários privilegiados são as autoridades educacionais brasileiras, que, no plano político, devem ser persuadidas, a qualquer custo (incluindo lobbies), a adotar oficialmente a proposta visando à sua aplicação por parte dos alfabetizadores. (Mortatti, 2008, p. 110, 111).

Tal situação já é conhecida nos quatro momentos, nos quais a professora Mortatti dividiu a história da alfabetização no Brasil e já relatada no presente texto.

Uma das grandes contribuições que a história da alfabetização no Brasil traz é não nos permitir engrossar fileiras de educadores influenciados pela proposta do PNA, como se se tratasse de algo inovador. É a oportunidade de compreendermos também, conforme Mortatti (2008) que há bastante tempo temos conhecimento, o método é um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social, no entanto não é o único, tampouco o mais importante. Precisamos nos atentar para os demais aspectos e continuar nossa incansável busca por soluções para enfrentar o antigo e tão

atual desafio: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever e dos professores em ensiná-las.

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio o terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutescesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo. (Ramos, 1995, p. 96-97).

O trecho acima, retirado do livro *Infância*, de Graciliano Ramos, descreve a experiência dolorosa da criança com o mundo das letras. Tal experiência é vivenciada até os dias atuais por várias crianças ao iniciar o processo de alfabetização, devido a vários motivos, dentre os quais a falta de conhecimento de alguns educadores sobre o processo de alfabetização. É urgente e necessário mudar esse cenário e garantir o direito de todas as crianças de aprender a ler e escrever.

Nós, educadores, precisamos ter conhecimento necessário para não sermos enganados por políticas que se mostram como a novidade do momento e a salvação para um problema tão antigo, como a dificuldade de nossas crianças em serem alfabetizadas. A PNA não acusa o passado como o responsável pelos problemas da alfabetização, ela o ignora completamente.

No item a seguir, procuramos analisar o conceito de equidade, um dos objetivos do presente estudo, relacionando-o ao conceito de igualdade e diferença. Trata-se de uma análise extremamente importante antes de refletirmos sobre as promessas apresentadas pelo MEC em relação ao documento da BNCC.

3.6. DIFERENÇA, IGUALDADE E EQUIDADE

Situando-se num contexto de um mundo intercultural, porém marcado por uma lógica neoliberal, outros desafios se apresentam para a educação pública brasileira. São eles: o acesso, a permanência e a qualidade. Esses desafios exigem lutas que devem se conduzir por uma concepção democrática de sociedade em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade, garantida a todos os cidadãos brasileiros.

A Constituição Federal de 1988, fruto de um Estado democrático de direito, é considerada uma das Constituições mais avançadas em relação à cidadania. A Lei Maior tornou a educação um direito social. Conforme o art. 6º “São direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). O direito à educação é reconhecido como primeiro dos direitos sociais. A educação é direito de todos, sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. Portanto, a educação deve contar com recursos dos poderes públicos para que os cidadãos possam usufruir desse direito e, assim, seja possível a construção de uma sociedade mais justa.

A educação é direito fundamental de natureza social. Na Carta Magna, esse direito está bem explicitado, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1989).

A educação, como direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, deve assegurar ao cidadão uma formação para o exercício da sua cidadania. A cidadania é a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia, segundo Moacir Gadotti (2002). Como a educação escolar é a dimensão fundante da cidadania, então, educação e cidadania estão intrinsecamente relacionadas, segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2002). Tal relação deve ter como meta o previsto na Constituição Federal de 1988, ou seja, a educação como direito de todos, e deve garantir qualidade baseada em princípios democráticos e equitativos.

De acordo com Sérgio Haddad:

[...] a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma

condição para sobrevivência e bem estar social. (Haddad, 2004 apud Candau 2012 p. 720).⁴

A educação escolar é um “pré-requisito” para se viver em sociedade. É a educação escolar que educa o indivíduo para o exercício da cidadania consciente.

Na versão original da Lei Maior, o Ensino Fundamental é consagrado como direito público subjetivo, obrigatório e gratuito. Com a Emenda Constitucional 59/2009, a educação se tornou obrigatória desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Dessa forma, é direito do cidadão a Educação denominada Básica, que engloba, nesse nível educacional: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No artigo 22, são definidos seus objetivos: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Portanto, a educação básica obrigatória deve ser gratuita e assegurada a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

No artigo 208 da Constituição fala-se sobre o direito à educação: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. A não efetivação desse direito possibilita ao educando exigi-lo judicialmente. Porém, esse direito nunca foi oportunizado a todos os cidadãos brasileiros e, atualmente, a situação está bem complexa. Estamos vivendo uma série de reformas que tendem a reduzir o campo dos direitos conquistados na Constituição de 1988. Isso inclui também o direito à educação que, apesar de ser um direito já reconhecido em lei, ainda requer muita luta para que seja garantido a todos de forma igualitária e com equidade.

A busca pela efetivação do direito à educação perpassa pelos direitos humanos do cidadão, os quais também são juridicamente protegidos. Todavia, segundo Vera Maria Candau (2008), existe um discurso reiterativo que afirma fortemente a importância dos direitos humanos, mas as violações multiplicam-se, tanto nacional como internacionalmente. A exigibilidade desses direitos ainda é muito frágil, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais, econômicos e culturais. Isso provoca, nos diferentes grupos sociais, descrédito e indiferença em relação à proclamação de direitos que, como afirma na linguagem comum, “não saem do papel”, ou valem apenas para algumas pessoas e classes sociais.

Para expressar as regras que garantam o direito à educação, foram constituídas leis infraconstitucionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica Pública e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No entanto, apesar do direito à educação ser um

⁴ HADDAD, S. O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

direito juridicamente protegido e destinado ao Estado o dever de provê-lo, nunca foi usufruído por toda a população brasileira, devido a uma série de questões de natureza social, cultural, e econômica.

Cury (2002) esclarece que o marco legal dos direitos é uma conquista importante, porém é preciso efetivá-los. Cury, *apud* Bobbio (2002) complementa:

O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. [...] O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos (Cury, *apud* Bobbio, 2002, p.15).

É importante considerar a grande desigualdade socioeconômica que atinge um número significativo de famílias de baixa renda. Essa desigualdade faz com que haja problemas na escola que não são da escola, mas que se refletem diretamente nela.

Alessandra Gotti (2019) apresenta dados preocupantes: “O Brasil possui quase 12 milhões de analfabetos e mais da metade dos adultos entre 25 e 64 anos não concluíram o Ensino Médio. São quase dois milhões de crianças e jovens de 4 a 7 anos fora da escola e 6,8 milhões de crianças de 0 a 3 anos sem vaga em creche.”

Os níveis de desigualdade são históricos, decorrem desde a escravidão. Como se refere Dias () [...] “no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.” A distribuição de renda e de riqueza de um país condiciona o acesso e a permanência dos alunos na escola e em outros espaços. É necessário que se concretize a ampliação da permanência dos educandos na escola e se realize, assim, o direito ao saber. Considerar esse contexto socioeconômico de desigualdade é um passo para se pensar políticas redistributivas, como Bolsa Família e políticas afirmativas, como o sistema de cotas. Para que seja concretizado o direito à educação, já descrito na Carta Magna, mas não efetivado na prática, segundo Cury (2002) são necessárias a organização e luta dos movimentos sociais e a proposição e concretização de políticas públicas.

A educação deve ser objeto de políticas públicas que efetivem os princípios que regem as leis. Tais políticas devem se tornar realidade, através de ações públicas, dos princípios de igualdade e de bem-estar comum, para que todos possam exercer os seus direitos civis, políticos e sociais. A declaração dos direitos sociais nasceu de conquistas e lutas levadas adiante pelas classes menos favorecidas. Como resultado dessas lutas, tem-se a Constituição de 1988, na qual são ampliados os direitos políticos, civis e sociais.

Com o objetivo de atenuar a cruel realidade em que vivemos, muitos governos criam políticas sociais e de assistência aos desamparados. Surgem, então, os programas compensatórios atuais como o Bolsa-família, os diferentes nomes do Bolsa-escola nos estados e municípios e outros programas de atenuação da pobreza. O Bolsa-família possui, como uma de suas condicionalidades, o acesso e a permanência na escola dos filhos dos beneficiários. Os programas com o objetivo de atenuar as consequências de um país que distribui muito mal sua riqueza e se concentra em poucos a renda não são senão meios compensatórios e complementares para a satisfação de um direito: o da educação escolar com oferta de qualidade para todos os cidadãos e dentro de uma formação básica comum.

Durante quase quatro séculos, a educação escolar não foi uma prioridade nem para as autoridades, nem para os segmentos significativos da sociedade. A história da educação brasileira tem suas marcas no amplo processo de exclusão. A escola reproduz a estrutura social hegemônica, pois apesar de mostrar-se formalmente neutra, ela oferece dissimuladamente as mesmas oportunidades aos alunos, independente da classe social a que pertencem, suas diferenças, etc. A escola valoriza e transmite a cultura hegemônica.

Partindo do princípio de que não somos iguais em nenhum aspecto, precisamos de uma educação que promova a equidade, para que seja garantido o direito à educação estabelecido na Constituição, pois o marco legal já existe. Dessa forma, é preciso que tal direito seja resguardado, reconhecendo a diversidade e as diferenças étnicas, raciais, sociais, culturais e de gênero presentes nas instituições escolares.

É também direito de todo cidadão brasileiro a igualdade e a diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, p. 462). Para se garantir a igualdade de direitos é extremamente relevante que sejam respeitadas as diferenças. Não há como garantir a igualdade sem ter como premissa as diferenças.

A educação é um direito social, fundamental e inalienável de máxima importância, um poderoso instrumento de construção sociocultural. Através dela, o indivíduo usufrui da cidadania, da dignidade, relaciona-se com o outro e com a sociedade em geral. Para Cury (2007), como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos através dos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos da sociedade e colaborar com a sua transformação. Cabe ao Estado o dever de assegurá-lo, tornando possível, assim, a efetivação do Estado democrático de direito.

Numa sociedade tão desigual como a nossa, a educação é a maior “arma” de enfrentamento e luta em uma sociedade democrática que busque a igualdade de direitos e justiça, promovendo a cidadania e combatendo qualquer forma de discriminação.

Cabe a nós, educadores, que acreditamos e trabalhamos por uma educação de qualidade, assegurada a todos os cidadãos brasileiros, lutar para que esse direito seja garantido e impedir que seja violado, sobretudo à grande porcentagem excluída da população, os cidadãos de classes sociais desfavorecidas. Afinal, são eles os que mais necessitam ter não só o direito à educação assegurado, mas todos os direitos previstos a todo e qualquer cidadão.

Candau (2008) defende uma perspectiva intercultural que promova uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, sendo capaz de favorecer a construção de um projeto comum, em que as diferenças sejam dialeticamente integradas. De acordo com Candau, a educação intercultural está orientada a articular, tanto processos que afirmam a igualdade, como os que afirmam a diferença.

Concordamos quando a autora afirma que precisamos partir do princípio de que a diferença é uma riqueza e que isso, talvez, seja o mais importante. Segundo Candau (2017), as diferenças não são algo a ser superado, ao passo que as desigualdades sim. Para ela, a educação intercultural parte dessas compreensões, promove processos sistemáticos de diálogos entre diferentes grupos sociais e culturais, por meio dos quais o reconhecimento das diferenças seja mútuo e esteja orientado a promover uma justiça, não só social, mas cognitiva, cultural e econômica também. A educação intercultural, de acordo com Candau, é um processo que valoriza as diferenças, que promove o diálogo orientado para a construção da justiça, visando articular igualdade e diferença na construção de uma democracia, na qual os diferentes sujeitos e os diferentes saberes sejam reconhecidos.

Concordamos com Candau no sentido de que a igualdade não se contrapõe à diferença, igualdade se contrapõe à desigualdade, e diferença se contrapõe à padronização. Nosso grande desafio é promover a igualdade, combater as desigualdades, respeitar e valorizar as diferenças e, portanto, questionar a homogeneização, a padronização. Dessa forma, promover uma articulação entre a igualdade e a diferença nos processos educativos é fundamental.

Candau afirma que precisamos combater todas as desigualdades, mas reconhecer as diferenças, procurar valorizá-las e trazê-las para o contexto pedagógico. A autora cita a

argentina Emilia Ferreiro, segundo a qual precisamos transformar as diferenças em vantagens pedagógicas. Para Ferreiro, esse seria um caminho importante.

Pesquisar a BNCC no que concerne à questão da equidade “que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017, p.15), implica uma preocupação de que seja garantido o direito previsto na Constituição Federal de 1988, já citado de que a educação é um direito de todo cidadão brasileiro, independente de gênero, origem, raça, cor, classe social, etc. Porém, infelizmente, tal direito ainda não é usufruído por todos de forma igualitária.

As reflexões sobre diferença, igualdade e equidade foram importantes para o entendimento dos princípios orientadores da Base Nacional Curricular, promulgada em 2017. Quais princípios? Éticos, políticos e estéticos, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2018, p.7). O capítulo (3), a seguir, será dedicado aos antecedentes históricos da BNCC e a uma reflexão sobre o contexto de produção e da prática da Base. Apresentamos, também, projetos, versões e a política em debate.

4 DOCUMENTOS ANTECEDENTES E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E DA PRÁTICA DA BNCC

Como marco legal com proposições curriculares, anterior à BNCC, há as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), documento normativo elaborado pelo CNE, no qual a BNCC, segue os princípios orientadores supramencionados. Dessa forma, faremos a seguir uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

4.1. MARCO HISTÓRICO LEGAL QUE ANTECEDE A BNCC: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, como pode ser identificado no art. 205 da Lei Maior,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1989).

Com vista a uma educação brasileira de qualidade, à qual todos os cidadãos tenham acesso, como prescrito na Constituição Federal, há também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que assegura o direito à educação em seus artigos 53 e 54 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Como documento curricular orientador da educação brasileira, anterior à BNCC, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), que definem como devem ser organizadas as práticas pedagógicas em todas as redes de ensino e instituições educativas brasileiras. Trata-se de um documento de caráter mandatório para a Educação Básica, como consta no art. 22 e no art. 210 da Constituição Federal de 1988:

Compete privativamente à União legislar sobre: (...) diretrizes e bases da educação nacional; (...) 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 (apud Andrade; Miranda, 2017, p. 114)

Tais DCNs são regulamentadas desde 1998, sob Parecer CNE/CEB nº 4/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 2/98, de 7 de abril de 1998. Concebida

como marco legal para organizar o processo de ensino e aprendizagem da educação básica, as DCNs são identificadas como documento orientador do planejamento curricular de todas as escolas brasileiras. Como descrita no próprio documento:

conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (Brasil, 2013, p.10).

Demandando revisão das Diretrizes norteadoras para as redes de ensino, após mais de uma década da elaboração da primeira Diretriz Curricular para Educação Básica

“[...]diante da necessidade de atualização e de revisão das resoluções em vigor e da incorporação, nessa nova legislação, das normas legais aprovadas na presente década.”(Santos, 2010, p.838).

A Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (SEB/MEC) é solicitada a elaborar o texto inicial de revisão das diretrizes. Por conseguinte, é disponibilizada a versão preliminar para debates e reflexões. Segundo Santos, 2010 este documento foi

discutido em três audiências públicas (Salvador, 12/3/2010; Brasília, 5/4/2010; São Paulo, 16/4/2010), das quais participaram representantes e membros do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado Federal, de coordenadores estaduais do ensino fundamental, de representantes de movimentos sociais e das escolas privadas, entre outros (Santos, 2010, p.839).

Houve uma significativa participação de diversos atores do campo educacional. Tal contexto, denominado por Mainardes (2006) de contexto de influência, evidencia as disputas, correlações de forças e poderes, e concepções norteadoras distintas.

Faremos uma breve apresentação dos tópicos do documento, após as alterações a que foi submetido. Na primeira parte o documento é organizado da seguinte forma:

- 1- Histórico,
- 2- Fundamentos,

- 3- Trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no país,
- 4 - A população escolar,
- 5- O currículo,
- 6- O projeto político-pedagógico,
- 7- Educação em tempo integral,
- 8- Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola,
- 9- Educação Especial,
- 10 - Educação de Jovens e Adultos,
- 11- O compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação destas Diretrizes.

A segunda parte é composta pela Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010, que apresenta cinquenta artigos, enquanto a diretriz anterior apresenta somente sete. De acordo com a professora Lucíola (2010, p. 840), “Essa extensão revela claramente a preocupação em abarcar diferentes aspectos da educação escolar e representa uma tentativa de contemplar os interesses de diferentes grupos.” Porém, como sabemos, os interesses são diversos, no entanto, as ideias que se mantêm são relativas aos interesses dos grupos hegemônicos. Dessa forma, cabe a nós, educadores que acreditamos num projeto de sociedade que vise uma educação emancipadora,

“identificar e explicar a razão por que determinados aspectos no processo de construção desses textos políticos são excluídos, enquanto outros são inseridos, bem como as diferenças de ênfases que são dadas aos diversos tópicos abordados nas distintas versões de um documento, é um trabalho que torna mais clara a correlação de forças existentes no campo e os interesses em jogo. Esse tipo de análise irá nos tornar conscientes da situação presente e nos fornecerá elementos para uma elaboração de um programa ou de uma agenda de trabalho em prol de futuras conquistas.” (Santos, 2010, p. 847).

Já as Diretrizes de 1998 (Parecer CNE/CEB n° 04/98) se apresentam da seguinte maneira: “O próprio parecer do CNE [...] é estruturado com outro formato. Nele, depois de apresentar a “introdução” e os “antecedentes”, em uma terceira parte são apresentadas as Diretrizes, sendo cada um de seus artigos seguidos de uma justificativa ou de uma argumentação a respeito da importância da questão abordada. Por último, está o Projeto de Resolução apresentado em duas páginas [...]” (Santos, 2010, p.840).

Sendo assim, a resolução N°7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), altera o documento, dando origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de

9 (nove) anos, tendo como principal alteração a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, prolongando a escolaridade obrigatória.

De acordo com a pesquisadora Lucília (2010), para analisar qualquer política pública é importante dedicar atenção a algumas questões relevantes, como: levar em consideração os contextos em que a política foi construída; observar que os textos são produzidos através de confrontos, lutas, acordos e consensos que o texto final quase sempre apaga; compreender que os documentos oficiais representam um conjunto de propostas que indicam as ideias hegemônicas em um determinado período e contexto; o discurso político do Estado, como discurso oficial, representa também o ideário de uma época; há que se levar em conta, também, as políticas em outras áreas que se relacionam com a educação.

Nesse sentido, vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos foram definidas em 2010, em um outro contexto histórico. Sendo assim, precisamos nos atentar para a época e a sociedade que a produziram, pois “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (Le Goff, 1996, *apud* Andrade e Miranda, 2017).

Em se tratando das Diretrizes, o texto evidencia o reconhecimento do aluno como crianças e adolescentes, sujeitos históricos e de direitos, com diferentes subjetividades e considera a existência de infâncias e adolescências no plural, como no excerto a seguir:

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural (Brasil, 2013, p. 110).

No entanto, as DCNs foram construídas com base no marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que seguem a Constituição Federal de 1998. E a Lei Maior, produzida no período de redemocratização do país, pós-ditadura militar, conhecida como Constituição cidadã, “[...] já trazia a concepção de criança a partir do seu reconhecimento como “sujeitos de direitos”, contudo ainda carregava consigo uma ideia universal de criança e de adolescente.” (Andrade, Miranda, 2017, p. 120).

A ideia universal de criança e adolescente é uma visão homogeneizadora, que desrespeita as diferenças. Os mais recentes estudos no que tange à infância, já analisados no

primeiro capítulo desta dissertação, demonstraram que a criança é um sujeito ativo em constantes interações no contexto social em que vive, sendo, portanto, produto e produtora de história e cultura na sociedade na qual está inserida. Possuindo o direito de ter suas características e diferenças respeitadas, sem prescindir da sua diversidade e tendo garantido o direito à educação de qualidade.

As políticas públicas enfrentam o importante desafio de “Construir a unidade na diversidade e contra a desigualdade;” (Kramer, p.22) em direção a uma sociedade mais justa, formando indivíduos autônomos, críticos e participativos.

Em 25 de junho de 2014, entra em vigor a Lei número 13.005, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 (dez) anos, estabelecendo 20 metas visando a qualidade da Educação. A partir de então, a construção da BNCC encontra-se fundamentada legalmente no PNE. Destarte, retoma-se a discussão sobre um currículo nacional comum e começa a ser desenhada a BNCC. De acordo com o documento da Base:

“[...] o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.” (Brasil,2017, p.12)

Dentre as 20 metas, 4 referem-se à Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2018). São elas: metas 2 e 3, que se referem à universalização do ensino; a meta 7 que se refere à avaliação e ao IDEB, e a meta 15 referente à formação de professores. Destacamos a seguir as referidas metas:

META 2- Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (Brasil, 2014, p.19).

META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (Brasil, 2014, p.22).

META 7- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb:6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (Brasil, 2014, p.31).

META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste

PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2014, p. 48).

Sobre a meta 2 e 3, podemos dizer que houve uma melhora no acesso. No entanto, o direito à educação dos estudantes de classes sociais menos favorecidas ainda continua sendo um enorme desafio para a educação. Vale lembrar que a BNCC utilizou, sobremaneira, o “lema” da equidade, argumentando que através de um currículo nacional todos os estudantes teriam efetivado o direito à educação.

A meta 7 do PNE em uma de suas estratégias, estabelece a BNCC gerando universalização dos conhecimentos, monitoramento da formação de professores, do material didático e das avaliações. Como podemos observar, também, na apresentação do documento da BNCC: “[...] além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.” (Brasil, 2017, p.5). O ideário de qualidade está vinculado aos resultados das avaliações em larga escala, visando interesses mercadológicos e ignorando as demandas sociais contemporâneas.

Na meta 15, propõe a articulação da reforma curricular dos cursos de licenciatura com a BNCC. Como já apresentamos, o próprio documento da BNCC afirma que influenciará a formação inicial e continuada dos professores. Entendemos que haverá um monitoramento não só, mas inclusive, da formação dos professores, assumindo um caráter controlador.

Vale destacar que estamos nos aproximando do encerramento da vigência do PNE e a maioria das metas não foram alcançadas. De acordo com relatório do INEP, não houve uma contribuição considerada satisfatória para o avanço da educação brasileira. (Agência Senado, 2023).

4.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO: DOCUMENTOS

Desde o ano de 2015, a cada nova versão da BNCC foram realizados mecanismos para que especialistas, educadores e sociedade civil pudessem se manifestar sobre o documento, que é um importante instrumento democrático.

Com base no site da BNCC, no dia 16 de setembro de 2015 foi disponibilizada a primeira versão da BNCC. Em seguida, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma consulta pública online, de outubro de 2015 até março de 2016. Ocorreram 12 milhões de contribuições. A segunda versão da BNCC foi publicada em 3 de maio de 2016. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram 27 seminários estaduais de junho a agosto de 2016 e mais de 9 mil pessoas participaram, entre professores, gestores e especialistas. Uma fração desta participação por meio das audiências públicas será discutida no próximo item.

Consideramos relevante destacar que no momento histórico em que foi construída e homologada a BNCC, o Brasil passava por importante crise econômica e política, tendo como acontecimento extremamente relevante para a história do Brasil o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, que aconteceu de 2 de dezembro de 2015 a 31 de agosto de 2016. Com isso, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência interinamente em maio de 2016 e em agosto do mesmo ano de forma definitiva, conforme relembra Aguiar (2019). Com o novo governo as “[...] políticas de educação foram duramente atingidas com as reformas conservadoras implementadas pelo governo de Michel Temer.” (Aguiar, p. 5, 2019).

Dentre as reformas, o então presidente Michel Temer propôs como medida econômica a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95/2016, denominada de PEC dos Gastos. A PEC limitava os gastos públicos por um período de 20 anos. Impactando “[...] fortemente as políticas educacionais, sobretudo as decorrentes da aprovação do PNE 2014–2024.” (Aguiar, 2019, p. 6).

Michel Temer nomeia Mendonça Filho (Deputado Federal do Democratas, DEM/PE) como Ministro da Educação, redirecionando as políticas e ações do MEC, de acordo com Aguiar (2019).

O governo federal revoga o decreto da presidenta Dilma Rousseff, que nomeou os novos conselheiros do CNE, alterando os especialistas do referido conselho, em sintonia com o novo contexto político vigente. Ficam explícitos os jogos de interesse a que se referem Ball e Bowe (1992).

Aguiar (2019) nos alerta que havia predileções do governo federal para que o CNE apresentasse uma postura favorável às ações do MEC que, por lei, deveriam tramitar nesta instância. Ainda de acordo com Aguiar (2019), observa-se que havia um grande interesse por parte da nova gestão do MEC na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica. De acordo com os estudiosos do campo, é compreensível a postura do MEC, já que a educação básica tem despertado interesse de grupos nacionais e internacionais desde que entrou na órbita dos negócios lucrativos (Freitas, 2014; Adrião; Perroni, 2018; Bernardi, L.; Uczak; Rossi, 2018 apud Aguiar, 2019), ignorando o verdadeiro objetivo da educação, inclusive em um país tão desigual como o nosso.

4.3 DOCUMENTOS RECEBIDOS POR DIFERENTES ENTIDADES NO ÂMBITO DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

Na terceira e última versão da BNCC, o CNE realizou 5 audiências de julho a setembro de 2017 em todas as regiões do Brasil, realizadas em Manaus, Olinda, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, (Brasil, 2017 regimento das audiências) com o objetivo de discutir sobre o documento que seria referência para guiar os currículos de todas as escolas brasileiras. O documento, de caráter normativo, trata do aprendizado de todas as disciplinas, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

As audiências públicas foram presididas por Cesar Callegari, Presidente da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, que trata da Base Nacional Comum Curricular. As audiências funcionavam com os seguintes critérios: sobre os participantes das audiências o Art. 7º especifica: As audiências públicas contarão com a participação de órgãos, entidades e especialistas ligados à educação, convidados pelo Conselho Nacional de Educação, além do público geral interessado (Brasil, 2017, p.2). Em média participavam 300 pessoas, cada qual tendo direito a três minutos de fala.

Paralelamente às manifestações orais, houve outras contribuições consideradas, conforme descritas no Art. 10:

[...] o Conselho Nacional de Educação receberá documentos, com contribuições fundamentadas e circunstanciadas, elaborados por entidades representativas e por especialistas envolvidos com o tema da Base Nacional Comum Curricular, com autoria identificada e qualificada, por meio eletrônico em formato texto, até a data da última audiência pública [...].

Foram recebidos 235 documentos protocolados e 283 manifestações orais, como contribuições dos participantes ao documento da BNCC nas audiências públicas realizadas pelo CNE.

De acordo com o ciclo de políticas, já descrito anteriormente, considerado de grande relevância para a análise de políticas educacionais, é “[...] constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.” (Mainardes, 2006, p.50). Nessa etapa de formulação do texto da política, momento dos discursos proferidos no âmbito das audiências sobre o documento, denominado por Mainardes (2006) de contexto da produção do texto, ocorrem disputas e embates, como nos demais contextos que envolvem todo o processo de formulação da política.

4.4 DOCUMENTOS RECEBIDOS POR DIFERENTES ENTIDADES NO ÂMBITO DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

O CNE disponibilizou 235 documentos com contribuições à proposta da Base Nacional Comum Curricular. A seguir, faremos uma exposição de alguns dos documentos recebidos, e, doravante, limitar-nos-emos ao interesse da presente pesquisa, ou seja, à questão da infância e da equidade.

4.4.1 ANPED SE POSICIONA CONTRA A BNCC (OFÍCIO N.º 01/2015/GR)

Em 9 de novembro de 2015, a ANPED, através do Grupo de Trabalho 12: Currículo, juntamente com a Associação Brasileira de Currículo, posicionou-se contra o texto da BNCC, através de comissão encarregada de elaborar a Exposição de Motivos composta pelos membros a seguir: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPEL), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ)⁵. A ANPED argumentou que a desejável diversidade não é reconhecida na proposta da BNCC, pois no documento consta uma visão única e hegemônica dos estudantes, das escolas, do trabalho dos professores, dos currículos

⁵ Doravante mencionada como estudiosos ou pesquisadores ou ainda Comissão.

e das avaliações, contrariando os princípios de uma escola pública de qualidade para todos.

Segundo os pesquisadores, no texto há uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença. É retirado do direito a aprender dos estudantes seu caráter social, democrático e humano, através da conversão do referido direito numa lista de objetivos contínuos.

De acordo com os estudiosos, há, na BNCC, um projeto unificador e mercadológico sintonizado com as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular, testagem em larga escala e responsabilização de professores e gestores escolares. Dessa forma, a comissão de pesquisadores apresenta importantes motivos, evidenciando que as definições de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho docente em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social.

4.4.2 DIVERSIDADE VERSUS UNIFORMIZAÇÃO

A proposta para a formação humana na BNCC, através de administração centralizada, visa uma homogeneização, ignorando as “realidades locais” em direção à padronização e exclusão das diferenças, omitindo o direito à singularidade.

De acordo com a comissão, a construção de currículos precisa respeitar a LDB/96, que, em seu Art. 3º, estabelece que o ensino será ministrado seguindo os princípios de:

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e, por fim, XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A LDB assegura o direito à diversidade, considerado pela comissão como um dos importantes resultados da luta política pela democracia no Brasil e que deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos. A comissão entende que qualquer proposta curricular deve seguir os princípios garantidos na LDB.

Conforme a comissão, a LDB garante o direito à diversidade, garantia essa que resultou em uma série de políticas e ações do MEC nos últimos 20 anos. A comissão entende que qualquer proposta curricular deve seguir os princípios garantidos na LDB.

4.4.3 NACIONAL COMO HOMOGÊNEO: UM PERIGO PARA A DEMOCRACIA

Conforme a comissão, uma base nacional comum idêntica para todos corre o risco de descaracterizar o termo nacional como homogêneo e o termo comum como único, contrariando os princípios de respeito e valorização da diversidade. Isso seria inconcebível em uma sociedade como a nossa, composta por desigualdades, diferenças e diversidade social, cultural e econômica.

Entendemos, juntamente com os estudiosos, que a Educação Básica de qualidade é direito público de todo cidadão brasileiro. Portanto, uma proposta curricular precisa considerar as diversidades locais – étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais.

Os discursos em prol da BNCC alegam o amparo em documentos legais como a LDB e o PNE 2014-2024. No entanto, os pesquisadores alertam que essa é apenas uma das possíveis interpretações dos referidos textos. Outros argumentos importantes em defesa da BNCC são utilizados, como: a proposta de buscar a redução das desigualdades escolares, a melhoria da qualidade da educação básica e a garantia do respeito ao direito de aprendizagem dos alunos, o direito universal à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, defende a Comissão supramencionada.

Porém, a comissão argumenta que isso só será possível se o direito à igualdade estiver intimamente articulado ao direito à diferença. Os pesquisadores reconhecem ser fundamental o direito a aprender os conteúdos nas escolas, mas lembram que a educação não se esgota na aprendizagem e a aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos, mas envolve também processos individuais e sociais vivenciados por cada estudante. O

processo educativo é amplo e complexo.

4.4.4 CONTEÚDO NÃO É BASE

De acordo com os pesquisadores, a diversidade teórica e epistemológica sobre educação em geral e sobre currículo, a pluralidade epistemológica do mundo, e as diferentes formas de compreensão e de ação sobre ele que caracterizam nossa sociedade multicultural e multiétnica é desconsiderada no documento da BNCC. A comissão de pesquisadores discorda de uma “Base” cujo limite seja tênue entre o que se entende por “orientações estruturadoras” para “redes e escolas” e um “currículo mínimo”, único. As características e especificidades locais não podem ser vistas como “parte diversificada”, pois não estão separadas dos contextos em que são produzidos, nem dos conteúdos de qualquer proposta curricular.

Conforme os estudiosos, a BNCC é orientada por conteúdos, considerados universais, definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento, desconsiderando as relações entre eles e ignorando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder, excluindo muitos outros conhecimentos relevantes, elegendo um currículo nacional.

De acordo com a comissão, antes de qualquer atitude, por um lado são importantes as seguintes indagações: “O que é currículo? O que é avaliação? O que são direitos de aprendizagem? E de outro, perguntamos: A quem interessa essa metodologia de construção da BNCC a partir da elaboração de objetivos de aprendizagem? De que modo a fixação dos objetivos de aprendizagem e a hierarquização dos resultados favorecem o apostilamento, privatização e homogeneização do ensino? O que não se diz sobre as experiências internacionais?”

Os pesquisadores demonstram preocupação em relação à ideia de buscar por experiências internacionais, por modelos educativos e curriculares de modo pouco problematizado, ideias profundamente conectadas a “um currículo nacional” e a “testes padronizados de avaliação de desempenho”, são reconhecidos como garantia de qualidade de educação. Tais modelos sustentam argumentos a favor de uma Base Nacional Comum Curricular como a única alternativa para monitoramento, planejamento e implantação de políticas educacionais bem sucedidas.

Segundo a comissão, os movimentos de unificação curricular vêm sendo criticados

em vários países por professores, pesquisadores e movimentos sociais e pelos seus próprios reformadores. Conforme os pesquisadores, contrariamente aos “defensores” da BNCC, como aprendizado de sistemas escolares de sucesso, devemos refletir sobre o conceito de magistério como profissão e sobre a função da escola em nossa sociedade. A BNCC estabelece, de acordo com os estudiosos, uma divisão entre “planejadores” e “executores”, que não corresponde ao projeto de nação democrática e plural que buscamos e que está prevista em nossa legislação, pois não respeita a diversidade, a autonomia e não estimula a democracia em âmbitos educativos, desvalorizando os saberes dos professores e ignora os saberes locais.

Segundo o Prof. Luiz Carlos de Freitas, no quesito avaliação, ao contrário do que os defensores da BNCC preconizam, a comissão questiona a possível melhoria da qualidade da educação pública com a definição da BNCC, pois as primeiras versões da base tiveram como foco a produção de objetivos de aprendizagem. Destarte, foram substituídas pela pedagogia das competências na última versão, que parecem visar à construção de testes censitários que favorecem a meritocracia, desconsiderando os diferentes contextos sociais, culturais e econômicos em que ocorrem o processo de ensino e aprendizagem acentuando ainda mais a exclusão escolar e eliminando, também, a autonomia docente gerada pela padronização curricular através das avaliações externas.

4.4.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – AVANÇOS PARA QUAL DIREÇÃO? (OF. Nº23/2017/CD/ MIEIB)

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), no dia 10 de abril de 2017, encaminhou à Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular e ao Conselho Nacional de Educação o documento “Base Nacional Comum Curricular – Avanços para qual Direção”, construído pelas assessoras/es e redatora/es da 1ª e 2ª versões da BNCC, coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e pelas consultoras para a BNCC. Tal documento tornou-se um abaixo-assinado na plataforma Change.org⁶, com 1344 assinaturas.

O MIEIB ressalta que a terceira versão da BNCC caracteriza-se por uma visão instrumental da educação e por concepções limitadas de cognição com relevantes implicações para a Educação Infantil.

⁶ Disponível em <https://goo.gl/6YE8kU>. Acesso em 25 de agosto de 2022.

Conforme o MIEIB, de acordo com as orientações de elaboração da BNCC, seguindo a legislação nacional, desde o início das discussões, a Educação Infantil reafirmou que a escola é um espaço onde os bebês e as crianças pequenas devem ter garantidos seus direitos de aprendizagem. Dessa forma, da Convenção dos Direitos das Crianças foram indicados seis direitos fundamentais de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes, para que possam participar da sociedade em que vivem: aprender a conhecer-se e a conviver, dimensão ética da vida em comum; aprender a explorar e a brincar, dimensão estética da educação e a participar e expressar-se, dimensão política da educação (Documento MIEIB Of. nº 23/2017/CD/ MIEIB).

Através de interações com outras crianças e adultos no ambiente escolar, as crianças têm direito de exercer sua cidadania na infância.

O MIEIB ressalta uma profunda preocupação com a 3ª versão da BNCC, pois vê um grande retrocesso, visto que um currículo para Educação Infantil centrado em conhecimentos disciplinares apresentando uma concepção restrita de cognição impossibilitará uma formação integral das crianças.

O campo de experiência "Escuta, fala, linguagem e pensamento" foi reduzido à "oralidade e escrita", o MIEIB argumenta que essa redução desconsidera as singularidades específicas da Educação Infantil. Conforme o MIEIB, as crianças aprendem através de interações com adultos e com outras crianças, estabelecendo relações a partir do que experimentam e através de brincadeiras.

O MIEIB destaca que a mudança parece não se restringir ao termo "Oralidade e Escrita", mas, principalmente, na concepção de um campo de experiência para disciplinas escolares.

A criança tem o direito de aprender, e a educação infantil tem importante função na aprendizagem da linguagem escrita e da leitura de mundo e da palavra, conforme o MIEIB afirma. De acordo com as DCNEIs, a experiência com a linguagem escrita, na Educação Infantil, precisa ser considerada pela ótica da infância e do direito das crianças de ampliarem saberes e conhecimentos de diferentes naturezas (MIEIB apud Brasil, 2009). Sendo assim, segundo o MIEIB, é tarefa da Educação Infantil favorecer, desde o ingresso das crianças no ambiente escolar, oportunidades de brincar com a língua oral e escrita.

Em situações lúdicas, em que a leitura e a escrita promovem interações entre os sujeitos, conforme MIEIB, as crianças são incentivadas a fazer diversas reflexões sobre esses objetos do conhecimento, sem que transformem os tempos e espaços em aulas de oralidade e de escrita geralmente direcionadas por atividades que as mantêm fisicamente

controladas, desrespeitando as características e especificidades dessa faixa etária.

Vale destacar que a elaboração da BNCC (versão 2) teve uma ampla participação de pessoas, grupos de pesquisas, escolas, associações e movimentos que contribuíram, sobremaneira, para a construção do documento que obteve grande aprovação da comunidade educacional às ideias apresentadas, como lembrado pelo MIEIB. No entanto, a última versão da BNCC tem sido rejeitada por grande parte dos profissionais e pesquisadores do âmbito educacional, conforme discutiremos no capítulo três.

Transformar a perspectiva dos Campos de Experiência em disciplinas, de acordo com MIEIB, é reduzir a função da Educação Infantil, transformando-a em escolarização tradicional. Isso vai muito além do que pode ser denominado como retrocesso, é desprezar a história da Educação Infantil.

4.4.6 OUTROS DOCUMENTOS (CARTAS)

Na Carta de número 54 na qual se discute a terceira versão da BNCC, as tensões supramencionadas - tratamento dado ao desenvolvimento de leitura e escrita na Educação Infantil - observa-se que: de acordo com o Todos Pela Educação, assim que a 3ª versão da BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, coordenaram um grupo de especialistas com o objetivo de avaliar o tema da leitura e da escrita nos anos iniciais da Educação Básica⁷.

⁷ Das Cartas disponíveis no site do MEC foram selecionadas aquelas cujos debates têm relação com o tema do presente trabalho. São elas: **Carta 012** - O MEC/SEB/COEDI, UFMG, UFRJ e UNIRIO, em parceria através do Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, apresentaram algumas críticas à terceira versão da BNCC, no que se refere à leitura e escrita na Educação Infantil.

Carta 016 - Posicionamento da Associação Brasileira de Currículo, representada por sua presidenta, Professora Inês Barbosa de Oliveira (UERJ/UNESA).

Carta 026 - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul-Ceed/RS. Colaboração para a versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Carta 048 - Colaborações da Rede Nacional Primeira Infância à 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular.

Carta 050 - Contribuições da Secretaria Municipal de Educação de Maceió à produção da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Carta 054 - Versão 3 da BNCC - Uma análise sobre o tratamento dado ao desenvolvimento de leitura e escrita na Educação Infantil

Carta 060 - O Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) destaca sua preocupação em relação à questão da padronização curricular e à diversidade constantes na BNCC.

As professoras pesquisadoras e formadoras Telma Weisz (Instituto Vera Cruz - Isevec), Maria José Nóbrega (Isevec e Editora Moderna), Zilma Ramos de Oliveira (Isevec e USP), Regina Scarpa (Isevec), Mônica Correa Baptista (UFMG), Beatriz Cardoso (LabEdu), Silvia Carvalho (Avisalá), Sandra Medrano (Cedac), Patrícia Diaz (Cedac) e Shirley Ferrari (IAS) e Eliana Bhering (Fundação Carlos Chagas), por e-mail, reuniram-se na sede do Todos Pela Educação para produzirem os seus entendimentos ou a impressão geral sobre aquela terceira versão da BNCC, especificamente, no referido item.

Nas discussões, o grupo considera que a Educação Infantil apresenta uma centralidade em todas as versões do documento. Tal fato é fruto de muitas lutas, portanto, uma conquista histórica refletida em marcos legais. A estruturação da base, sob a forma de Campos de Experiências, e a explicitação dos direitos de aprendizagem para o grupo seria positivo, pois evidenciam a criança no centro do processo educacional.

No entanto, o mesmo grupo fez críticas ao documento nos seguintes termos: ao observar a redução do texto introdutório da Educação Infantil, verificou-se que houve redução conceitual sobre o desenvolvimento infantil, aprendizagem e linguagem. Dessa forma, a terceira versão ficou com uma visão mais instrumental do processo educativo, desconsiderando o potencial da criança como sujeito crítico e reflexivo que participa ativamente do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, essa terceira versão da BNCC evidenciou equívocos no campo “*Escuta, fala, linguagem e pensamento*” (grifos meus). Nesse cenário, esse campo se

Carta 074 - Documento síntese da Universidade Federal de Santa Catarina sobre a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular

Carta 075 - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Colaboração para a versão final da Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Carta 076 - Contribuições do Cenpec para a BNCC em sua terceira versão: áreas de alfabetização e de Língua Portuguesa

Carta 077 - Pontos de Atenção sobre a BNCC versão final (Terceira Versão) Educação Infantil e Ensino Fundamental

Carta 146 - 3ª versão da base nacional comum curricular: contribuições para a análise do componente curricular língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

transformou em “Oralidade e escrita”, revelando, de acordo com o grupo, um estreitamento conceitual.

Esse contexto de influência e de produção do texto da BNCC é perceptível nos debates ocorridos por meio de entidades as mais variadas possíveis que se interessam por problemas no campo da educação e, por extensão, pela elaboração de políticas educacionais. Indica a importância de se considerar, na análise, esses dois contextos como fundamentais para a elaboração de uma política de educação. É nesses espaços que, normalmente, as políticas públicas e os discursos políticos são construídos, onde os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e o que significa ser educado (Mainardes, 2020).

O parecer da professora pesquisadora Magda Soares é claro ao discutir as tensões históricas entre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no tocante às questões de organização no campo do currículo. A pesquisadora afirma que “sobretudo considerando que os objetivos da Educação Infantil são formulados como experiências, não propriamente como aprendizagens adquiridas” [...], seria necessário ao texto da BNCC afirmar que há um debate necessário voltado para concepção de aprendizagem e de ensino, como sugere Magda Soares?⁸

O levantamento dos documentos em busca dos que tivessem relação com o tema da pesquisa proposta permitiu concluir que as críticas em relação à terceira versão da BNCC são inúmeras, ao passo que, na segunda versão, houve grande aprovação ao documento, que pôde ser observada na intensa participação da sociedade em consultas públicas, seminários, reuniões, etc. Tais críticas vão, desde a mudança na forma democrática como se deu a construção da segunda versão - com expressiva participação social e diversidade de interlocutores, diferentemente da terceira versão - até a redução significativa do texto introdutório da Educação Infantil, desencadeando uma mudança em conceitos como desenvolvimento infantil, aprendizagem e linguagem; mudança no nome do campo de experiência, que não parece significar alteração só no nome, mas uma mudança de concepção, desconsiderando as singularidades da criança na Educação Infantil; antecipar a alfabetização em um ano, sendo finalizada no 2º ano do Ensino Fundamental, desconsiderando questões importantes, dentre outras.

As instituições que enviaram documentos com contribuições à proposta da BNCC solicitaram ao CNE revisão nas questões apresentadas.

⁸ Parecer 2 infantil. Magda Becker Soares. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 29 de agosto de 2022.

No próximo capítulo, apresentaremos uma descrição comentada de como ocorreram as audiências públicas referentes à educação infantil e ao ensino fundamental.

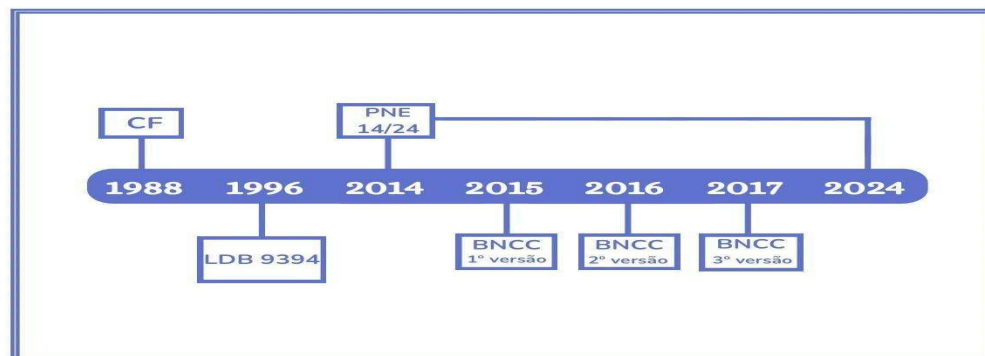
5 AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DA BNCC - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

A educação é um direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, conforme expresso no artigo 208 da Constituição Federal: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. No entanto, esse direito nunca foi garantido a todos os cidadãos. Nossas crianças têm o direito à educação, à infância, dentre outros expressos em documentos oficiais, o que representa um avanço, fruto de muitas lutas. Todavia, é necessário que esse direito seja usufruído por todos, respeitando-se toda e qualquer diferença. Nós, educadores, temos o dever de contribuir para que esses direitos sejam garantidos. Dessa forma, a pesquisa em questão tem como fundamento trazer elementos que contribuam para a efetivação dos referidos direitos.

Questionamos se a BNCC, documento de extrema importância, pois reformula os currículos em âmbito nacional, demonstra realmente respeito à questão das diferenças, e busca garantir os direitos de forma equitativa, como alega o MEC “... pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p.15). Questionamos, também, se há um respeito em relação às várias infâncias existentes em nossa sociedade.

A construção da BNCC não é algo recente, já vem sendo prevista há alguns anos em documentos oficiais, como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014. Como representamos no Fluxograma 1 abaixo:

Fluxograma 2 - Documentos oficiais que previam a BNCC



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As audiências públicas analisadas juntamente com os documentos recebidos, tendo como remetente diversas entidades, são mais um passo em busca das reflexões necessárias. De acordo com Stephen Ball e Richard Bowe *apud* Mainardes (2006), o processo político envolve uma variedade de disputas e embates, materializadas nos referidos documentos recebidos e nas audiências públicas. Dessa forma, o ciclo de política de Stephen Ball e seus colaboradores ilumina as relações de força e poder que ocorrem durante a produção da escrita de textos normativos. Foi possível identificar três grandes grupos de interesses no processo de elaboração da BNCC: os atores diretamente ligados à escola de educação básica (professores, escolas, gestores, estudantes), os atores do espaço acadêmico, ligados à produção de conhecimentos nas diferentes áreas (pesquisadores, professores universitários, associações científicas) e os atores do segmento privado empresarial, com interesses na educação pública e em influenciar a política nacional (fundações privadas em geral). (Micarello, 2016).

A seguir, faremos uma descrição de como ocorreram as audiências públicas referentes à educação infantil e ao ensino fundamental.

De acordo com Aguiar (2018), a elaboração da primeira e da segunda versões da BNCC era de responsabilidade de um grupo de especialistas, vinculados às universidades, conforme mostram os documentos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Já o processo de construção da terceira versão da BNCC foi alterado pelo então ministro Mendonça Filho. O ministro instituiu o Comitê Gestor da Base Nacional Comum e reforma do Ensino Médio para acompanhar e finalizar o processo de discussão da BNCC, restringindo a participação desses especialistas. O Comitê Gestor do MEC era coordenado pela secretária executiva, Maria Helena Guimarães de Castro.

O CNE constituiu uma comissão bicameral que é presidida por César Callegari, e tem como integrantes: Alessio Costa Lima, Antonio Freitas, Aurina de Oliveira Santana, Eduardo Deschamps, Francisco César Sá Barreto, Francisco Soares, Gersem Luciano, Ivan Siqueira, Joaquim Soares Neto, José Loureiro, Malvina Tuttman, Marcia Angela Aguiar que presidia anteriormente essa Comissão, Nilma Fontanive, Paula Baroni, Rafael Lucchesi, Rossieli Soares, Sueli Menezes, e Hugo Okida. O CNE é composto por 24 membros, 12 em cada uma das Câmaras da Educação Básica e Educação Superior, na Comissão Bicameral da Base, participam 20 dos 24 conselheiros, tendo os conselheiros Joaquim Neto e Francisco Soares como relatores.

As audiências públicas ocorreram em cinco regiões, em duas sessões, sessão da manhã e sessão da tarde, em geral com duração em torno de 7 horas. Compunham uma mesa de abertura e, logo após cada um dos membros se manifestar, desfazia-se a mesa para

composição da mesa da audiência pública, composta pelos conselheiros. O conselheiro e presidente da Comissão Bicameral que trata da BNCC, César Callegari, apresentava cada um dos conselheiros fazendo uma rápida síntese da formação de cada um deles e dava algumas informações gerais antes de iniciar a fala dos participantes da audiência. Informava que a audiência era acompanhada a partir dos canais do MEC, pelo centro de mídias da secretaria estadual de educação e também pelo Canal Futura; falava sobre o caderno técnico que todos que acompanhavam as audiências públicas recebiam e destacava que era possível identificar os demais componentes da comissão bicameral; ressaltava que o CNE é um órgão de Estado, sendo de sua responsabilidade a tarefa de oferecer uma base que expressasse os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os educandos brasileiros que dependem das escolas de educação básica pública e privada. Informava, também, que a BNCC está prevista na Constituição brasileira, na LDB, e em praticamente todas as diretrizes curriculares vigentes já elaboradas pelo CNE, expressas também na lei do Plano Nacional de Educação. Com base no regimento da audiência pública, César Callegari ressaltava que cada participante dispunha de três minutos para fazer uso da fala, o que provocou vários momentos delicados para Callegari, pois alguns participantes não respeitavam o tempo pré-definido para sua contribuição. Informava que o CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, tem a tarefa de realizar as audiências públicas.

5.1. PRIMEIRA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO NORTE

Em 7 de julho de 2017. Manaus/AM.

Sessão da manhã e tarde

Composição da mesa da primeira audiência pública⁹: o presidente do CNE Eduardo Deschamps, secretário de Educação Básica do MEC; secretário de estado de educação e qualidade de ensino do Amazonas, Arone Bents (representando o governador do Estado do Amazonas, representando também o conselho estadual de educação do qual é presidente); o reitor da Universidade Federal do Amazonas, Sylvio Mário Puga Ferreira; o reitor da Universidade do Estado do Amazonas, Cleinaldo de Almeida Costa; a presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira, Maria Inês Fini. Formada a mesa de abertura, era executado o Hino Nacional. Já no início da fala da presidente do INEP, houve uma interrupção por uma manifestação política contra o então presidente Michel Temer

⁹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ffItkrdnFOg>. Acessado em: 10 jun.2023.

(CTB) com a fala: “Fora Temer, não a BNCC do MEC golpista”. Compõe a mesa também, a secretária municipal de educação de Manaus, Kátia Helena Serafina Crushaika.

A mesa de abertura foi desfeita para composição da mesa da audiência pública, composta pelo conselheiro César Callegari, José Francisco Soares, um dos dois relatores da Comissão Bicameral da BNCC e professor da UFMG, foi presidente do INEP e é presidente da câmara da educação básica do CNE; Joaquim José Soares Neto é um dos relatores da comissão bicameral da BNCC, foi também presidente do INEP, tem um expressivo trabalho na área da avaliação educacional, é membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e integra o Conselho Científico da Associação Brasileira de Avaliação; Antonio de Araújo Freitas Júnior, membro da academia brasileira de educação e também Pró-reitor de ensino, pesquisa e pós-graduação da Fundação Getúlio Vargas; o professor Alessio Costa Lima, secretário Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte do Ceará e Presidente da UNDIME; Eduardo Deschamps, Jersey Baniwa; o professor Ivan Siqueira, doutor em teoria literária e literatura comparada pela USP, professor na USP e vice-presidente da câmara de educação básica do CNE; Rossieli da Silva Soares; Sueli Menezes, Presidente do Conselho Estadual de Educação no Pará e também Presidente da Fundação Ipiranga, atuando em povos indígenas no Médio Xingu e Yugo Okida, que foi Reitor do Centro Universitário Planalto do Distrito Federal, vice-presidente da câmara de educação superior do CNE e reitor de pós-graduação e pesquisa da Universidade Paulista (UNIP) e, infelizmente, faleceu no dia 28 de dezembro de 2019, em São Paulo/SP. As apresentações acima foram feitas pelo conselheiro César Callegari.

Tiveram contribuição na primeira audiência pública ocorrida em Manaus: UNICEF, Undime do Pará, Fórum Amazonense de Educação Infantil, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Instituto Inspirare, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, Movimento pela Base, Conselho Estadual de Educação do Acre, Fundação Lemann, Confetam (Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal), a coordenação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) do Amazonas, Conselho Municipal de Educação de Manaus, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Municipal de Educação de Manaus e estudantes de pós-graduação.

Rossieli, secretário da educação básica do MEC, fez uma apresentação da BNCC. Segundo ele, a construção da BNCC vem de um processo importante, iniciado desde a discussão da constituição de 1988, e seu fortalecimento mostrou-se na LDB, vindo depois para o processo de construção desde 2014. Segundo ele, em 2015 houve uma grande discussão no país, com muitas redes parando para fazer discussões importantes sobre a

primeira versão, que evoluiu para uma segunda, entregue em maio de 2016, e foi muito debatida com as contribuições recebidas. A partir da entrega da versão dois, foi construído já, naquela época, um debate coordenado por duas instituições de suma importância: o Conselho Nacional de Secretários Estaduais e a União Nacional dos Dirigentes Municipais. Foram realizados seminários com a participação de milhares de professores do Brasil, dando um norte à discussão entre a construção da versão 2 para a versão 3. Em abril de 2017, entregaram a versão 3, que se refere ao ensino fundamental, mas que também fala do ensino médio, e continuam depois de todos esses anos um debate público de discussão. Rossieli afirma que a Base vai definir um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os nossos estudantes e todos os direitos deles na educação básica. A Base é um compromisso estabelecido pelo estado brasileiro para favorecer todas as aprendizagens dos nossos alunos, sendo um compromisso do Estado garantir esse direito aos nossos jovens. É um documento que, segundo Rossieli, além de nos unificar, favorecerá em muito o regime de colaboração entre os entes no foco da educação. Nesse sentido, a base é um pacto interfederativo que traz uma característica fundamental: é um instrumento em prol da igualdade, mas também visa garantir a equidade e a construção de currículos adequados.

Estabelecer a equidade envolve diversas questões. Oferecer as mesmas oportunidades aos estudantes, desconsiderando suas diferenças étnicas, raciais, sociais, culturais e de gênero é reproduzir a estrutura social hegemônica.

Segundo o secretário, a base não é currículo, é o rumo, é o ponto de chegada que queremos atingir. A forma de chegar e os caminhos serão diversos, especialmente para considerar o contexto local, as peculiaridades de cada uma das regiões do Brasil. Assim, o compromisso com a construção de uma sociedade justa tem que estar dentro desse documento, que tem como princípio uma sociedade justa, democrática e inclusiva. De acordo com o secretário, não adianta ter o conteúdo e o conhecimento se faltar a competência para aplicá-lo na vida real. É preciso desenvolver no nosso aluno essas competências que são a organização dessa operação. Nessa direção, ele acrescenta que o compromisso da base, o ponto basilar, é a educação integral, considerando todos os aspectos do desenvolvimento humano.

No entanto, buscar um desenvolvimento realmente preocupado com a integralidade da criança, considerando todos os aspectos do desenvolvimento infantil, mas que tem como objetivo a aprendizagem através de competências e habilidades, não possibilita uma verdadeira preocupação com o desenvolvimento integral da criança.

A BNCC, acrescenta o secretário Rossieli, não esquece todo o conjunto normativo existente no Brasil. As DCNs, por exemplo, estão preservadas, são norteadoras e princípios basilares que devem direcionar todas as políticas educativas e ações pedagógicas existentes no Brasil, inclusive a própria base. De acordo com Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p.1194), “... ao passo que as DCNEIS, logo em seus textos introdutórios, mencionam aspectos do desenvolvimento integral desses sujeitos da Educação Infantil, a BNCC, mesmo que tratando como “campos de experiências” suas organizações de aprendizagens, retoma os “objetivos de aprendizagem” de forma sequencial, de forma contraditória a essas perspectivas...”, já emergindo controvérsias em relação à fala do secretário.

Procuramos nos restringir a aspectos relacionados ao interesse da presente pesquisa, portanto, à questão da infância e equidade em turmas de educação infantil e alfabetização na BNCC.

Sobre algumas alterações relevantes a se destacar da versão dois para a versão três, ressaltamos a mudança de dois campos de experiência que são decorrentes de revisão nos títulos. O secretário argumenta que essas sugestões partiram dos seminários realizados pelo CONSED e pela UNDIME no relatório criado por todos os estados. De acordo com o secretário Rossieli, a ênfase nas práticas de leitura e de oralidade não se refere à alfabetização. Segundo ele, a literatura infantil é fundamental desde a creche e estão trabalhando para trazer cada vez mais essa proposta para dentro da Educação Infantil, com vistas à prática de leitura para o comportamento leitor dessas crianças no futuro. Dessa forma, a nomenclatura “Escuta, fala, pensamento e imaginação” se transformou em “Oralidade e escrita” com todos os componentes existentes anteriormente, enfatiza Rossieli.

Consideramos preocupante essa questão, e fazemos uma análise comparativa do que ocorreu após a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos. A partir do momento em que as turmas de 3º período da educação infantil se transformaram no primeiro ano do ensino fundamental, em minha prática como professora alfabetizadora pude observar uma pressão intensa com foco na alfabetização desses educandos. Inquieta-me o risco de que haja uma mudança não só na nomenclatura do campo de experiência, como explicou o secretário do MEC, mas também na concepção dessa fase, desconsiderando o que realmente é relevante na educação infantil, tornando-a um nível de ensino preparatório para o Ensino Fundamental. Ademais, questiono o objetivo de tal mudança, já que se refere só à nomenclatura.

Sobre a mudança da denominação do campo de experiência “Escuta, fala, linguagem e pensamento” para “Oralidade e escrita”, mudança criticada demasiadamente nas cinco audiências públicas, foi esclarecido que, devido ao cuidado dado às especificidades da

educação infantil das crianças menores de 6 anos, presentes nas versões anteriores, foi proposto não aceitar a mudança da denominação do campo “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, presente nas versões 1 e 2, para “Oralidade e escrita”, presente na versão 3. Ressaltaram que o campo foi proposto como uma importante estratégia de interação de diferentes linguagens, que trouxesse para o cotidiano das unidades os momentos de escutar, no sentido de acolher mensagens orais, corporais, musicais, além das mensagens trazidas por textos escritos e fala, entendido como expressar-se não apenas pela oralidade, mas também pela linguagem de sinais, escrita espontânea, escrita braile, dança, desenhos. Destacaram que trabalhar com esse importante conjunto de linguagens neste campo pode ampliar o pensamento sobre si, sobre o mundo, sobre cada uma dessas linguagens e imaginação das crianças. Portanto, destacaram que a mudança do nome do campo de experiência representa uma redução das concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem na educação infantil. Alegaram que os estudos em linguagem vêm sinalizando que as crianças, ao se apropriarem da linguagem oral, esquecendo as linguagens de sinais, não estão se apropriando apenas de uma língua, mas apropriando-se da forma de se expressar, de se comunicar. Tais formas constituem seu pensamento e imaginação. Afirmaram que, ao se denominar o campo como “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a finalidade foi justamente evidenciar a estreita relação entre fala e pensamento. Questionaram, inclusive, a possibilidade dos educadores entenderem a necessidade de ensinar as crianças a ler e escrever já na Educação Infantil. Acreditam que o retorno à denominação “Escuta, fala, pensamento e imaginação” amplia as possibilidades de interações e brincadeiras.

Sobre a explicitação do foco na alfabetização nos dois primeiros anos, o secretário Rossieli alerta que não quer dizer que toda a alfabetização seja concluída ao final do 2º ano. Ele enfatiza que a Base traz habilidades dentro do 3º ano que vão compor ainda o processo de alfabetização. No entanto, o secretário acrescenta que é preciso avançar dentro dos 1º e 2º anos para dar o direito a uma compreensão maior aos nossos alunos da alfabetização.

Novamente, percebe-se que há divergência entre a BNCC e as DCNs. A resolução N°7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010), altera as diretrizes curriculares nacionais, fixando diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, tendo a ampliação do período destinado ao processo de alfabetização, com foco nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o qual ficou conhecido como “bloco da alfabetização”.

A partir dessas primeiras análises, já podemos perceber o que Ball afirma sobre os contextos de análises das políticas: apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, cada um deles envolvendo disputas e embates (Mainardes 2006 *apud* Bove *et al*, 1992). Mainardes

afirma que os textos das políticas “não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (2006, p.97). Tal contradição ficou nítida quando o secretário Rossieli falou sobre a alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que se define como “um grupo não governamental de profissionais da educação”, é composto por grupos empresariais, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação, dentre outros que defendem a Base com a justificativa de que tal documento garantirá a igualdade de oportunidades. O referido grupo “buscou influenciar a definição de um currículo nacional, com apoio de vários grupos, nacionais e internacionais”. (Aguiar, 2019, p. 7). Tal grupo ressalta que, desde a primeira versão, a BNCC para educação infantil deixou muito claro uma proposta que reflete a história e a conquista dessa etapa da educação. Inclusive, dentre essas conquistas, o próprio direito de estar na Base da educação básica, conseguindo garantir as especificidades da etapa da educação infantil é o grande desafio desse documento. Realmente, a educação infantil estar incluída na educação básica, ter respeitadas as características e particularidades desta etapa de ensino, atendendo à criança na sua integralidade é uma grande conquista da LDB 9394/96 e que precisa estar contemplada na BNCC.

São destacados aspectos positivos no documento, como: ter uma proposta articulada com as DCNs da Educação Infantil; apresentar os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser garantidos a todas as crianças do país; ter uma proposta de organização curricular por campos de experiências que respeitam a forma como a criança pequena se desenvolve e constrói as suas aprendizagens nesse momento da vida; uma Base que organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por subgrupos etários auxiliando o professor a adequar os seus planejamentos e as suas práticas pedagógicas intencionais a partir das características e das necessidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, segundo os diferentes momentos que marcam o seu crescimento na primeira infância.

Porém, destacam, para que a BNCC da Educação Infantil alcance efetivamente o seu propósito, sugerem aspectos de melhoria na versão final do texto: primeiro, retomar os trechos da versão 2 da Base nos quais se fazia referência às Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, buscando-se dar maior clareza à concepção de criança, deixando claro a compreensão em torno de uma criança ativa, que aprende em suas experiências, por meio das interações de qualidade entre os professores e as crianças, crianças e crianças, espaços materiais, brinquedos, natureza e conhecimento. Sugerem um texto que trabalhe com clareza quem é a criança, como ela aprende e como o professor garante essas aprendizagens. A partir

desse conteúdo sugerido, sugerem o aprimoramento para garantir maior compreensão na parte do texto que apresenta a organização curricular por campos de experiências. Afirmam que, desde a primeira versão, essa é uma proposta, um pedido que fazem. E acreditam que isso estando mais claro, equívocos serão evitados, como já falado na audiência, por exemplo, como o encontrado na versão 3, ao se mudar o título do campo de experiência “Escuta, fala, linguagem e pensamento” para “Oralidade e escrita”. E, por fim, a partir de uma maior clareza do conceito de campos de experiências, sugerem uma revisão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e da apresentação da sua progressão. Sugerem uma efetiva reflexão sobre quais aprendizagens precisam ser garantidas, para, a partir dessa clareza, garantir o exercício da progressão que deve deixar claro como, ao longo da Educação Infantil, a criança aprende e desenvolve esse aspecto da aprendizagem destacada. Relatam que, no texto da versão 3, há uma confusão, tanto em torno dos três subgrupos etários, como também em relação aos objetivos que podem ser para qualquer um dos subgrupos ou objetivos que se repetem.

A partir dos dados coletados na primeira audiência pública, realizada em Manaus, pudemos observar que, em relação à questão da equidade no recorte da pesquisa, em turmas de educação infantil e alfabetização, é possível dizer que não houve nenhuma contribuição, a não ser numa perspectiva geral apenas. Havia algumas falas sobre equidade dentro de outros temas.

Para garantir a equidade, é relevante destacar três grandes desafios que atravessam a história da educação no Brasil e que precisam ser enfrentados: o acesso, a permanência e a qualidade para todos os estudantes. A garantia de educação pública de qualidade para todos, prevista na Constituição de 1988, envolve várias questões

Falou-se sobre os direitos das crianças e adolescentes brasileiros a uma educação de qualidade, considerando que a BNCC pode ser uma ferramenta potente para a equidade, pois foi explicado que aprendizagem, desenvolvimento, competências e habilidades para crianças e adolescentes do país têm a ver com o direito de igualdade em aprender para todas as crianças, não importa onde residam. Evidenciaram que a BNCC aborda a equidade da aprendizagem, e que não se pode pensar em homogeneizar a aprendizagem, referindo-se à população indígena. Entenderam que um pilar central da Base é construir sobre a diversidade e compreender tal diversidade como uma riqueza do povo brasileiro. Citaram o seguinte trecho do autor português, Boaventura de Sousa Santos “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (Santos, 2003, p. 56).

Alegam que é preciso fortalecer a presença da diversidade. Esse trecho do escritor português nos faz refletir sobre o direito de sermos nós mesmos, de termos nossa identidade respeitada e, ao mesmo tempo, de não sermos inferiorizados, desrespeitados, massacrados por sermos quem somos.

Houve um destaque ao grande desafio que envolve a construção de uma política curricular num país continental como o nosso, onde a diversidade é um dos principais elementos, inclusive as assimetrias regionais.

Em geral, os apontamentos sobre aspectos positivos presentes no documento eram ressaltados pelos grupos que representavam os apoiadores da BNCC, que destacavam poucos pontos que necessitavam de aprimoramento, não exatamente críticas.

Alguns representantes de organizações privadas analisam a Base para o Brasil como uma oportunidade única para melhorar a equidade e o nível de aprendizagem das crianças, garantindo que se trata de um direito dos estudantes, independente de condição socioeconômica ou geográfica, de CPF ou de CEP.

Representantes de entidades se comprometeram a defender que a Base contemple o direito de todo estudante em ter acesso aos conhecimentos de forma igualitária, proporcionando uma identidade educacional nacional.

Foi questionado sobre o que vai garantir, de fato, o direito, o que vai consolidá-lo e a quem se refere essa garantia, já que há professores em comunidades distantes que não têm conhecimento do que é a Base. Ressaltam que é preciso desmistificar a Base. Alegam que o documento pode trazer novamente para o debate o que será garantido enquanto direito, o que é preciso realmente implementar: verbas públicas para os municípios, formação dos técnicos municipais para entender o que é um PNE e um PPP. Rememoram, também, que não podemos deixar de lembrar que o principal parceiro da Base foi a Fundação Lemann, entidade privada. Sabemos que tais entidades buscam a inserção de questões econômicas, políticas e ideológicas sem verdadeiro interesse com a educação em si. Dessa forma, de acordo com algumas contribuições, consideram necessário pensar o que realmente será exequível em nosso país.

Há uma crítica em relação ao documento introdutório, pois alegam evidenciar uma negação aos temas sociais. Apenas um parágrafo no documento introdutório discute tais temas. Numa sociedade tão desigual como a nossa, consideram inadmissível que um documento tão importante como a Base não dê destaque, no texto introdutório, à questão de temas sociais.

É nítida a rejeição à BNCC por um número expressivo de profissionais e pesquisadores do âmbito educacional. Segundo o presidente da comissão da BNCC, César

Callegari, o Brasil, infelizmente, sempre fez da educação um processo de exclusão social e educacional. Setores hegemônicos das elites sempre lidaram com a educação como instrumento de dominação, através da exclusão. Segundo o presidente, a construção de uma BNCC deve ser entendida como uma Base de explicitação de direitos. Callegari alega que direito é uma construção social e que, se não explicitamos esses direitos, eles não existem. E, ao não explicitarmos direitos, não explicitamos deveres, sejam do Estado, da sociedade, das famílias e, inclusive, dos estudantes. Nesse sentido, segundo o Presidente, estamos dando um passo extraordinário no Brasil. A BNCC, de acordo com ele, não vai resolver os problemas da educação. Segundo César Callegari, na audiência, foram denunciadas as mazelas que ainda impactam negativamente as escolas brasileiras. Citando Paulo Freire, Callegari argumenta que não basta denunciar, é preciso anunciar, e o que estão fazendo é um esforço valente de enunciar para o Brasil quais são os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Pois no momento em que enunciam esses direitos, embora inacabados e imperfeitos, vão enunciar direitos para toda criança, todo jovem, todo adulto e, a partir deles, ir à luta para conquistar as condições para que sejam efetivados. Dessa maneira, Callegari vê a BNCC como um passo da maior importância para o país. Não será perfeita, mas será sempre um processo de construção.

O próximo item se refere à segunda audiência pública da BNCC.

5.2 SEGUNDA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO NORDESTE

Em 28 de julho de 2017. Recife/PE

Sessão da manhã e tarde

Composição da mesa audiência pública¹⁰: o presidente do CNE, Eduardo Deschamps; o secretário de educação do estado de Pernambuco, Frederico da Costa Amâncio; o secretário de educação básica do MEC e secretário executivo do comitê gestor da BNCC do MEC, Rossieli da Silva Soares; a presidente do INEP, Maria Inês Fini; a reitora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Anália Keila Rodrigues Ribeiro; o vice- reitor no exercício da reitoria da Universidade Federal Rural de Pernambuco,

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5SCqAyBL9VU> Acessado em: 20 abr.2023.

professor Marcelo Brito Carneiro Leão; o presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação, Antônio Idilvan de Lima Alencar; o presidente da UNDIME, Alessio Costa Lima; o secretário de estado de educação de Sergipe, Jorge Carvalho do Nascimento; a secretária municipal de educação de Maceió e ex conselheira do CNE, Ana Deise Dória; o presidente da comissão bicameral da BNCC do CNE, Cesar Callegari. Em seguida, é composta a mesa da audiência pública.

Tiveram contribuição na segunda audiência pública ocorrida em Recife: UNCME de Pernambuco, Rede da Primeira Infância, Instituto Federal de Pernambuco, Avante (Educação e Mobilização Social), ANFOPE, Associação Nacional de Educação Católica, Fórum Estadual de Educação da Paraíba, Undime - Bahia, Undime do Rio Grande do Norte, Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte, Secretaria municipal de educação de Maceió, Universidade Rural, Fórum da Educação Infantil de Pernambuco, Instituto Ayrton Senna, Undime da Paraíba.

Destaco a fala de alguns componentes da mesa: o conselheiro e presidente da UNDIME, Alessio Costa Lima, ressalta que a UNDIME foi a favor da BNCC desde o início das primeiras discussões, por acreditar que termos uma BNCC é, antes de tudo, assegurar o direito ao acesso à educação, independente da região em que se viva, tenha-se acesso a uma aprendizagem comum.

O presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação, Antônio Idilvan de Lima Alencar, destaca duas expectativas em relação à BNCC. A primeira delas, argumenta o presidente, é que ela promova uma redução na desigualdade educacional, que ela seja uma referência para garantir o direito à educação, e a segunda é que ela seja um fortalecimento no regime de colaboração entre os entes federados, hoje tão fragmentado, que ela possa superar essa fragmentação e ser uma referência para a colaboração federativa. Outra questão que Antônio Idilvan destaca como relevante é o reforço ao respeito à diversidade. Considera, também, como um ponto de atenção o não envio da Base do ensino médio, pois existe o risco de fragilizar a integração entre as etapas da educação básica. Essa fragmentação da construção da BNCC, entre a educação infantil e ensino fundamental separado do ensino médio, foi um ponto muito criticado nas audiências públicas.

O secretário de educação básica do MEC, Rossieli da Silva Soares, inicia uma apresentação, segundo ele, muito sumária, da BNCC. Dessa forma, enfatizo alguns aspectos da fala do secretário, relevantes ao tema da presente pesquisa. O secretário destaca que a Base é um instrumento em favor da igualdade. Segundo ele, certamente a Base, com o conjunto de aprendizagens essenciais, vai trazer a possibilidade de ser esse instrumento. E o caminho para

a construção dos currículos adequados a cada sistema, contexto e localidade, a fim de garantir a equidade, pois é fundamental que tenhamos a equidade a partir de currículos construídos pelos sistemas e pelos contextos locais, ressalta o secretário Rossieli. Dessa forma, segundo ele, a Base se torna um compromisso para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, desejada por todos. É inegável que o foco de qualquer política educacional é a busca pela qualidade da educação para todos os cidadãos brasileiros e, para isso, a superação das desigualdades precisa ser a premissa. No entanto, precisamos refletir se o documento contribui para reduzir ou reproduzir as desigualdades educacionais, como alerta Meira (2022), já que nesse contexto de formulação da política é nítido o foco no poder de quem define os saberes. O cenário é de disputas e tensões, como já destacado por Mainardes (2006).

O conselheiro José Francisco Soares enfatiza que a Base não é currículo, mas que o currículo é a implementação, e que há currículos implementados muito diferentes, o que gera desigualdade. A Base apresenta o que é *comum* para todos e também a parte diversificada que, de acordo com o artigo 12 e 13 da LDB, será feita pelo sistema de ensino e pela escola, destaca o conselheiro, de acordo com o patrimônio cultural de cada região. Então, ainda de acordo com Soares, o currículo vai adicionar a Base e também contextualizá-la.

Não só a BNCC, mas as políticas curriculares nacionais em geral “[...] inventam um conceito de “comum”, amparados na nomeação de “nacional”, como esforços para alcançar igualdade, equidade e justiça social.” (Frangella, 2020, p.2), buscando na verdade a regulação e controle. Concordamos com o autor que a BNCC, sustentada por fundamentos que relacionam igualdade à equidade, omite as diferenças. Conforme Cury, *et al* (2018), diante de uma sociedade cada vez mais diversa, é extremamente complexo definir o que é comum, o que é básico. Porém, coadunamos mais uma vez com o autor, quando ele afirma que o que é básico, [...] é o respeito ao ser humano, à sua capacidade criadora e transformadora (valores sociais do trabalho), à liberdade e à perspectiva de pluralidade de ideias.” (Cury *et al*, 2018, p.57). Consideramos essa definição inquestionável.

De acordo com algumas contribuições, na presente audiência é manifestada uma preocupação com o processo de elaboração e discussão da aprovação da BNCC, questionada desde a primeira versão por Universidades e entidades do grupo acadêmico, tanto pelos equívocos de formulação que impõe uma centralização curricular incapaz de considerar toda a diversidade e realidade das escolas brasileiras, quanto pela forma de condução desse processo.

Quando o assunto é equidade, uma questão de extrema relevância citada na audiência foi o fato da BNCC partir do princípio de que a equidade pressupõe a igualdade de

oportunidades. Contudo, a equidade pressupõe o atendimento às necessidades diferenciadas, como forma de oportunizar a aprendizagem de todos. Oferecer as mesmas oportunidades para estudantes de classes sociais menos favorecidas não promoverá a equidade. Ao contrário, há grande possibilidade de acentuar as desigualdades.

É feita uma reflexão sobre a BNCC no que se refere ao direito à diversidade e à diferença das crianças na educação infantil. É direito da criança que seja oferecida uma variedade de experiências e oportunidades, que levem em consideração sua vivência sociocultural e histórica, procurando satisfazer suas necessidades, sem omitir suas diferenças. Ressaltam, também, que é relevante observar que a educação infantil deve defender o acolhimento e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem se afirmando em relação aos princípios políticos, éticos e estéticos. A criança, como sujeito de direitos, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental, precisa ter condições adequadas ao seu pleno desenvolvimento. (Cury *et al.*, 2018).

De acordo com contribuições, a Base está posta no PNE, mas destacam que há uma compreensão de que precisamos de uma BNCC, seja por princípios de universalidade, equidade e pela própria condição da educação como processo social integral. O referido processo envolve questões como diversidade, direitos humanos, defesa dos direitos das crianças, garantia dos direitos de aprendizagem, de desenvolvimento, que todos nós vamos defender.

Foi ressaltada a importância de termos esclarecido a educação que almejamos para o país, qual o projeto de nação que temos e que a partir de uma Base queremos alcançar na efetivação da cidadania plena. Alertam que há elementos que foram suprimidos, como os que estão muito mais voltados para a dimensão de concepção do que é cidadania. Nesse sentido, destacam a necessidade de uma revisão. Foi destacado pelos participantes que todos nós, como sociedade organizada, estaremos atentos e acompanharemos esse processo. Segundo Cury (2002), partindo da CF de 1988, um projeto de nação e de valores básicos deve partir da construção de uma sociedade justa, livre e solidária, que busca erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades e rejeitar todas as formas de discriminação. E é com base nesses princípios e objetivos que se deve desenvolver a educação escolar.

No artigo 205, da Constituição Federal de 1988, entendemos que a educação escolar é a dimensão fundante da cidadania (Cury *et al.*, 2002):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1989).

Defendem que os direitos de aprendizagem a serem garantidos na educação infantil, como conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se não sejam sinônimos de competências e habilidades, uma vez que estamos formando sujeitos na sua integralidade. Na primeira infância, as crianças precisam de cuidados, sensibilidade e um olhar diferenciado. Consideram indispensável, também, a inclusão da parte introdutória presente na 2ª versão que explicita a concepção de educação infantil, que foi retirada na 3ª versão. Alegam que, considerando a trajetória histórica da educação infantil brasileira, inicialmente na assistência e quase recentemente incorporada à educação básica com amparo legal, acreditam ser imprescindível explicitar, na BNCC, as concepções de educação infantil, de criança e de infância, o direito à educação a partir do nascimento, o papel mediador do professor, a indissociabilidade do cuidar e do educar e a relação da Base com as DCNs para educação infantil. São questões de extrema importância quando se trata de educação infantil, etapa com especificidades próprias.

Criticaram a BNCC por ter uma concepção etapista ou redutora, quando o documento antecipa o processo de alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental, descaracterizando a visão das diferenças dos estudantes, desumanizando o trabalho do professor e também desconsiderando a complexidade da vida na escola, as realidades diversas e adversas desse país. Destacam que a proposta da alfabetização ao final dos 7 anos, na Base e na lei do PNE, aponta ao final do 3º ano, com 8 anos de idade. Questionam se não se caracterizaria como uma sobreposição de leis. Essa foi uma questão muito criticada nas três audiências.

Houve críticas, também, a uma redução em possibilidades de compreensão de sua utilidade, ao extinguir partes importantíssimas, como as concepções fundamentais de criança, aprendizagem, desenvolvimento e linguagem. Tais concepções podem orientar as práticas. Sugerem que sejam retomados alguns trechos inteiros que foram retirados e que tratam sobre concepção de infância e concepção da educação infantil. Alegam a necessidade de desenvolvimento de uma visão de criança, jovem e adolescente para tornar explícito o protagonismo dos mais jovens no documento. Concordamos com as contribuições, pois realmente é inegável a necessidade de ver o estudante, independente da faixa etária, como protagonista no processo ensino-aprendizagem, e isso precisa estar bem esclarecido com os devidos conceitos.

Ressaltam a mudança de concepção e nomenclatura do 5º campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” por “Oralidade e escrita”, alegando que a redução do

nome do campo restringe sua abrangência e traz conotação de escolarização, fazendo referência às atividades do falar e escrever. Compreendem que o processo de alfabetização está presente desde os primeiros anos da educação infantil e que é parte integrante do fazer pedagógico dessa etapa de ensino. Defendem que seja considerado o resultado de um processo que tenha a criança como protagonista, o ser que pensa, imagina e fala, efetivando, assim, registros de seus pensamentos e sentimentos. A criança precisa ser respeitada como um ser ativo que é produto e produtora de cultura. Consideramos a importância de terem sido esclarecidas, no documento, as especificidades da educação infantil.

O presidente do CNE, Eduardo Deschamps, buscando um comparativo entre os tópicos que coincidiram com a primeira audiência pública realizada em Manaus, cita questões relativas à educação infantil.

A conselheira Malvina destaca que, apesar de termos a necessidade de pontos básicos para uma unidade nacional, a diversidade é importante e é feita pela história, pelos fazeres e saberes de todos os que fazem e vivem intensamente o currículo em suas escolas. É imprescindível que seja preservada a identidade dos estudantes, bem como suas subjetividades.

O presidente da comissão bicameral da BNCC do CNE, Cesar Callegari, ressalta que cada manifestação corresponde a uma reflexão, à criação de um ambiente propício para um nível de convergência possível.

5.3 TERCEIRA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO SUL

Em 11 de agosto de 2017. Florianópolis/SC.

Sessão da manhã e tarde

Composição da mesa da terceira audiência pública¹¹: o conselheiro Eduardo Deschamps, o conselheiro Cesar Callegari, presidente da comissão bicameral da BNCC do CNE; a deputada Luciane Carminatti, deputada estadual e presidente da comissão de educação e cultura e desporto na assembleia legislativa de Santa Catarina; o conselheiro José Francisco Soares, o conselheiro Luiz Roberto Liza Curi, o conselheiro Joaquim José Soares Neto, o conselheiro Antonio de Araújo Freitas Júnior, a conselheira Aurina de Oliveira Santana, o conselheiro Francisco César de Sá Barreto, o conselheiro Gilberto Gonçalves

¹¹Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=9KNhkDFp8Jk&t=12355s>. Acessado em: 10 maio.2023.

Garcia, o conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira, a conselheira Malvina Tania Tuttman, a conselheira Marcia Angela da Silva Aguiar, a conselheira Sueli Melo de Castro Menezes e o conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina Osvaldir Ramos.

Também registram presença as seguintes autoridades: presidente do INEP, Maria Inês Fini; secretária adjunta de educação do estado de Santa Catarina professora Elza Marina da Silva Moretto; coordenadora do grupo de redação da versão da Base que estava em apreciação no CNE, Ghisleine Trigo Silveira; promotor de justiça da segunda promotoria de justiça da capital e defesa da educação, David do Espírito Santo; cônsul geral da Alemanha, Stefan Traumann; da prefeitura municipal de Florianópolis, Luciano Formighieri, secretário municipal adjunto, representando o excelentíssimo senhor prefeito; pró-reitora de ensino do Instituto Federal, Josefa Surek; defensor geral do Estado de Santa Catarina, Ralf Zimmer Júnior; pró-reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, professor Alexandre Marino Costa; presidente da Fundação Catarinense de Cultura de Santa Catarina, Rodolfo Pinto da Luz; reitor do Centro Universitário para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, Célio Simão Martignago; o diretor do programa da secretaria executiva do MEC, Ricardo Coelho; secretário executivo da Associação Catarinense das Fundações Educacionais, Paulo Ivo Koehntopp; reitora do Instituto Federal de Santa Catarina, Sonia Regina de Souza Fernandes; vereador da Câmara Municipal de Itajaí, Roberto Rivelino da Cunha; do Conselho Federal de Medicina, Lúcio Flávio Gonzaga; da UNCME de Santa Catarina, Denise Maria Rangel; da igreja católica arquidiocese da paróquia de São Cristóvão, Itajaí Giácomo César Augusto da Silva; coordenadora da BNCC, pena UNDIME, Sônia Regina Victorino Fachini; conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Carmem Maria Craidy; conselheiro federal do Conselho Federal e Regional de educação física, Marino Tessari; diretor de articulação com os municípios da secretaria de estado de educação, Osmar Matchola; diretor de gestão de pessoas da secretaria de estado de educação, Valdenir Kruger; diretor de graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Claudio Luiz Orço; diretor de políticas e planejamento educacional da secretaria de estado da educação de Santa Catarina, Gilberto Luiz Agnolin; diretora da Associação Brasileira de Educação à distância, professora Margarete Lazzaris Kleis; coordenadora da UNCME do estado do Paraná Ana Lúcia Rodrigues; coordenadora estadual da UNCME representando a UNCME nacional, Fabiane Bitello Pedro; a professora Cássia Ferrer, coordenadora do Fórum Estadual de Educação; a professora Julia Siqueira da Rocha, gerente da secretaria de estado de educação e coordenadora da Base em Santa Catarina; Jairo Rambo, secretário da Associação Nacional de Educação Católica; da Federação de Indústrias do Estado de Santa Catarina FIESC, e anfitriã

Maria Tereza Paulo Hermes e coordenadora de educação do SESI; presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, Maria Ester Galvão Carvalho.

Cesar Callegari, presidente da comissão bicameral da BNCC do CNE, destaca que o CNE é um órgão normativo do sistema nacional de educação, sendo a BNCC uma obra de Estado e não de governo. Afirma, ainda, que se referem permanentemente à BNCC como uma Base para a equidade, de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Enfatiza, também, que a realização das audiências públicas no caso da BNCC está prevista em lei, no entanto são realizadas não apenas por obediência à lei, como também por convicção, pois é de forma participativa e democrática que o CNE busca se iluminar nas decisões que precisa tomar. Callegari deixa sempre explícito que o objetivo da audiência pública da BNCC é, exclusivamente, ouvir a todos os interessados em se manifestar.

Eduardo Deschamps, presidente do CNE, destaca que o espaço é amplamente democrático, aberto e que todas as manifestações feitas serão anotadas e levadas em consideração por cada um dos conselheiros. Enfatiza, também, que não há nenhum tipo de julgamento de valor em nenhuma manifestação que for feita.

Nas contribuições, é ressaltado que a BNCC suprimiu parte do texto introdutório que estabelecia a concepção de infância, fragilizando o entendimento das concepções que têm por objetivo fundamentar a BNCC, pois altera a interpretação dos conceitos, direitos e especificidades da infância, expressos nas DCNs da Educação Infantil. Lembram que toda criança tem o direito de viver a sua infância de forma plena, assegurando o seu desenvolvimento nas mais diversas experiências individuais e coletivas, vivenciando e produzindo cultura. E todas essas questões precisam estar presentes no documento. Barbosa *et al* (2019, p. 84) destaca “[...] na terceira versão havia uma perda enorme na discussão de princípios e de premissas que valorizassem a criança e seus direitos, para sustentar a discussão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem.”

Ressaltam a necessidade de colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir da criança em sua dimensão mais potente. Afirmam, também, como nas audiências anteriores e mesmo nessa, em que foi relatado por mais de uma contribuição que a alteração do campo de experiência “Escuta, fala, linguagem e pensamento” por “Oralidade e escrita” pode levar à compreensão de redução das amplas possibilidades de desenvolvimento das linguagens, resumindo-as apenas em oralidade e escrita. O acolhimento de mensagens corporais, musicais, gestuais, de dança, entre outros é entendido por eles como um conjunto de linguagens que ampliam o pensamento e a imaginação, fator percebido como constituinte do sujeito e que deve ser considerado na escuta do educador com todas as crianças. Como está

posto na 3ª versão, a oralidade fica explicitada como ampliação de vocabulário e leitura de literatura infantil por parte do professor. Alertam que consideram a mudança não ser só de nomenclatura, mas também de concepção, pois dessa forma desconsideram as singularidades que constituem a educação infantil, limitando um vasto campo de experiência à alfabetização num sentido mais estrito. Consideram relevante lembrar que as DCNs para a educação infantil definem como eixo dessa etapa tanto as interações como a brincadeira e a BNCC precisa estar em estreita relação com as DCNs. Afirmam, também, que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, precisa participar da elaboração dos elementos que compõem a Base e que tornem a educação escolar como um instrumento de maior igualdade e justiça social, com atenção à autonomia de cada ente federativo e às singularidades das instituições educacionais.

Um número menor de contribuições reconhece e defende a necessidade de uma BNCC como diretriz para todas as escolas brasileiras. Afirmam que sua construção poderá contribuir para a garantia do direito de todos os estudantes ao acesso ao mesmo conjunto de práticas culturais e conhecimentos. Consideram que a introdução do campo de experiências voltado para a exploração da oralidade e da escrita, na educação infantil, é importante, pois permite maior familiaridade, especialmente, das crianças de meio pouco letrado com a cultura escrita. No entanto, alertam que o espaço que a terceira versão dá à oralidade, na educação infantil, é pouco abordado e, quando surge, está apenas subordinada à escrita.

Destacam que as alterações realizadas entre a segunda e a terceira versões da BNCC refletem mudanças que subvertem substancialmente o que, anteriormente, já havia sido de alguma forma acordado, e que foi denunciado pelo GP da ANPED de Educação Infantil, como, por exemplo, a antecipação do processo de alfabetização para a pré-escola, contrariando, com isso, a meta 5 do PNE. Defendem que o espaço não seja limitado por propostas de alfabetização formal. Alfabetização, afirmam, é um processo longo no tempo, devendo sua abordagem formal ocorrer apenas no ensino fundamental. Criticam que, no documento, toda criança deve estar plenamente alfabetizada ao final do segundo ano do ensino fundamental e, na versão anterior, o prazo seria até o final do terceiro ano, questão criticada em todas as audiências.

Ressaltam a necessidade de se explicitar quais são as bases da Base, já que, nos últimos 30 anos, temos vasta construção sobre currículo em nosso país que podem contribuir para a construção de uma BNCC que concretize o direito de aprender, mas que o faça numa perspectiva inclusiva e libertadora. É de suma importância que a Base considere, dentre outras

questões, tanto o direito de aprender como o de brincar das crianças da educação infantil, sem antecipar os processos de aprendizagem que podem e devem ocorrer no ensino fundamental.

Na pré-escola, afirmam, é importante oportunizar o desenvolvimento simbólico da criança que se dá nas interações e brincadeiras, nas quais estão presentes as diversas formas de linguagem, inclusive a oralidade e escrita de forma lúdica, sem exigências de avaliação. Em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem, entendem que é relevante que sejam mantidos os direitos, mas não apoiam a ideia de organizar o currículo baseado em competências e habilidades, pois entendem que é incoerente com o que propõe as DCNs para educação infantil, que é fruto de um intenso estudo, pesquisa e debate da área e que tem apenas oito anos de sua implementação, sendo, ainda, objeto de estudo e implementação em muitas redes de ensino.

Consideram que a BNCC demonstra um retrocesso na história da educação das infâncias brasileiras, na medida em que não considera os avanços na concepção de educação, sociedade, crianças e infâncias.

É importante que a BNCC respeite as infâncias, as singularidades das crianças e as reconheça como sujeitos históricos, sociais e de direitos, para que seja possível, com base no documento, a construção de práticas pedagógicas que busquem uma educação de qualidade que atenda a todos os estudantes.

O professor Antônio Neto, representando o Instituto Ayrton Senna, afirma que o Instituto entende que a intenção de orientar os conteúdos curriculares a serviço dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de competências é um avanço importante da BNCC. No entanto, de acordo com o professor, para que a normatização proposta na Base não seja entendida de forma instrumental ou como mero desenvolvimento de habilidades para fins utilitaristas, recomendam que a introdução do texto da Base destaque uma visão clara, plural, singular e integral da criança, do adolescente e do jovem. Nesse sentido, para além do aluno, recomendam discutir, no documento, um perfil da criança, do adolescente e do jovem contemporâneo como sujeito da aprendizagem e do desenvolvimento integral. É fundamental explicitar quem é a criança, o adolescente e o jovem que se quer formar por meio das orientações curriculares da BNCC e que possamos reconhecê-los nas dez competências gerais.

Quando o ensino é baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, acentua-se a necessidade do sujeito se adaptar, Branco *et al* (2019, p. 156) apud Saviani (2013, p. 438) “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas”.

Como dito pelo Presidente do CNE Eduardo Deschamps nas audiências, o primeiro momento de discussões foi conduzido pelo MEC, e chegaram a mais de 12 milhões de contribuições de todo o país dentro da plataforma que foi aberta pelo MEC. O segundo momento foi conduzido pela Undime e Consed, quando essas instituições abriram espaço para mais de 10 mil pessoas contribuírem com o processo de elaboração do documento. Destarte, consideramos relevante destacar, que coadunamos com Branco *et al* (2019) quando afirma que a Educação sempre sofreu interferências de origens tanto externas como internas. As interferências externas na Educação ocorrem através de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros. Já as interferências internas acontecem pela ação do empresariado por meio de instituições filantrópicas e/ou fundações, ou pela ligação a organizações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Podemos observar essas interferências, inclusive, na BNCC.

Dentre as contribuições, afirmam que os proponentes da Base fundamentam a defesa de um padrão curricular com o argumento de que esse reduziria as desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. No entanto, alertam que o texto da Base, ao defender o direito de aprender das populações vulneráveis, em nenhum momento remete aos conhecimentos desses grupos que possuem história, cultura, linguagem e experiências próprias de ensinar e aprender. Entendem que pensar o texto proposto no documento como referência para as práticas formativas na educação básica envolve negar as diferenças sociais e culturais dos diferentes sujeitos sociais de nosso tempo. Todavia, alegam que o documento da Base promoverá equidade e reduzirá as desigualdades.

A professora Ana Inoue, do Movimento pela Base, enfatiza que a BNCC é um documento fundamental para diminuir as desigualdades que hoje marcam a educação brasileira e para ampliar as condições de produzir a igualdade. De acordo com a professora, a Base explicita o que todas as crianças e adolescentes têm o direito de aprender, independente de onde nasceram ou em qual escola estudam. Nesse sentido, a Base é um forte elemento em favor da equidade, afirma a professora.

Fabiane Bitello Pedro, representando a UNCME nacional e a UNCME Rio Grande do Sul, da cidade de São Leopoldo, na qual preside o Conselho Municipal de Educação, inicia sua fala com um trecho de Guimarães Rosa que diz que “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela

quer da gente é coragem”. Afirma que a BNCC não assegura uma educação em direitos humanos, e retoma a perspectiva de uma educação conteudista, disciplinar e tecnicista. De acordo com Fabiane, a UNCME nacional solicita ao CNE que, como Guimarães Rosa, tenha coragem para estruturar, de fato, uma Base que dará suporte para a criação de currículos inclusivos e libertadores para todos os brasileiros. Reafirmamos a fala da professora, de que é preciso muita coragem para que seja efetivado, de fato, o que a educação brasileira necessita, ou seja, currículos que garantam a igualdade e justiça social e, dessa forma, atendam a todos os cidadãos brasileiros.

Destacam que a pluralidade nacional não é reconhecida na BNCC, uma vez que essa se reduz a uma listagem de conteúdos e habilidades, ignorando todo o processo social de aglutinação permitido pelas diretrizes existentes, tanto quanto o trabalho dos professores já em curso, os currículos em andamento nas escolas e tudo que ocorre nas relações professores e estudantes em suas múltiplas ações. A BNCC reduz o direito de aprender a obrigações, ao estabelecer o que todos devem aprender. Consideram direitos e objetivos de aprendizagem como padronização centralizadora e soam a currículo mínimo, sobretudo pelo atrelamento das avaliações nacionais aos conteúdos da Base. Alertam que equalização social requer respeito a percursos e especificidades locais na construção da qualidade da educação. Destacam que são diferentes pontos de partida, gerando, portanto, diferentes trajetórias para que cheguemos aos pontos de chegada equalizadores. Ressaltam que, quando escolhemos o que entra no currículo, escolhemos o que sai, sendo uma decisão política tomada em prejuízo das questões sociais, como inclusão social, luta contra os preconceitos, exclusões diversas da formação crítica e da cidadania. É importante estarmos atentos às vozes silenciadas nesse momento.

Afirmam que o documento não abre espaço para ações afirmativas em relação a direitos humanos, gênero, raça, classe. Consideram a BNCC desarticulada, desconsiderando os mais vulneráveis. A criança tem seus direitos garantidos, como o direito de brincar e, dessa forma, a educação física também precisa estar posta neste espaço. Destacam, também, a importância de uma visão holística da criança, no sentido de considerá-la em seu contexto, no seu desenvolvimento cognitivo, global e em sua educação holística. Houve muitas críticas em todas as audiências sobre a BNCC não ter dado a devida importância à educação física para crianças pequenas.

Um número significativo de contribuições discordam que a Base promova a igualdade. Ao contrário, a Base desconsidera as diferenças e, dessa forma, padroniza e torna os desiguais ainda mais desiguais. No entanto, houve contribuições que consideram a Base importante para que as escolas criem condições reais de combate às desigualdades

sistêmicas, considerando o documento como oportunidade única para melhorar a equidade e o nível de aprendizagem das crianças, independente de sua origem, condição socioeconômica ou localização geográfica.

A educação precisa ter compromisso com o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, com a emancipação do cidadão. (Branco *et al*, 2019)

O conselheiro Ivan Siqueira fez uma reflexão sobre, nessa audiência, ter se falado um pouco mais sobre a educação da infância. Entretanto, segundo ele, é só observar pela disposição de espaço que ela ocupa no corpo do documento que irá configurar a Base para ficar nítido que ela tem menos importância. Destarte, argumenta o conselheiro, é preciso haver uma mudança no sentido. Segundo ele, não vamos resolver todos os problemas do Brasil com uma normatização da educação, mas, certamente, também não os resolveremos deixando de fazer com que a educação seja melhorada. A educação não é a salvação de tudo, mas, como diz Paulo Freire, não se pode ter uma sociedade melhor sem educação. Nesse sentido, o conselheiro deixa o apelo para que outras questões que não fazem parte do corpo dos nossos interesses corporativos e imediatos também figurem em nossas reflexões e nas nossas pressões, para que o país como um todo seja um país melhor. Então, continua o conselheiro, sendo um país melhor onde, de fato, a cidadania não seja um discurso vazio e nem apenas a figuração de interesses, aí, sim, poderemos discutir outras questões, mas num cenário de cidadania, de respeito ao próximo.

Realmente, a educação não é a salvação para todos os problemas do nosso país, mas através de uma educação de qualidade, que vise a emancipação de todos os cidadãos, com certeza teremos um país muito melhor.

O conselheiro Francisco Soares argumenta, entre outras questões, que o comum no texto da Base sinaliza para a cidadania. Na constituição, fala-se de formação básica. Segundo Soares, a formação básica, independente do local, há questões a que todos precisam ter acesso, ainda que com nuances diferentes, é claro. Exemplo disso é a capacidade de ler. Deslegitimar a parte comum prejudicará alguns. Daí a relevância de uma Base comum implementada, não sonhada, mas implementada.

O conselheiro e presidente da comissão bicameral da BNCC do CNE, Cesar Callegari, afirma que a BNCC não é suficiente, mas é absolutamente necessária para que possamos dar passos significativos para a consagração do direito à educação de qualidade. Segundo ele, direito é uma construção social, mas para ser direito temos que ter a responsabilidade de enunciar os direitos e objetivos de aprendizagem. Na história da educação brasileira, as elites hegemônicas têm feito da sonegação dos direitos à educação uma forma específica de

dominação, isso tem sido a marca da história do Brasil. Por isso, de acordo com o conselheiro, somos desiguais, oprimidos, dependentes. E é pela educação que seremos capazes de superar esse processo. O conselheiro afirma que dependemos de um processo de frente para avançar, sem risco de se anular a diversidade, mas de frente para avançar. Então, ao definir os direitos e objetivos de aprendizagem, primeiro deve-se enunciá-los com clareza e definir os deveres decorrentes disso, diz o conselheiro. Deveres do Estado, deveres da sociedade, deveres de financiamento, deveres de respeitar os profissionais do magistério e, sobretudo, respeitar e consagrar esses direitos das crianças e jovens brasileiros. De acordo com ele, não vão renunciar à responsabilidade deles de apresentar ao Brasil o melhor trabalho possível nessa circunstância. E é por isso que o valor da participação de cada um é muito valioso, segundo o presidente, objetivamente considerado por cada um dos conselheiros. No próximo item, falaremos sobre a 4ª audiência da BNCC.

5.4 QUARTA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO SUDESTE

Em 25 de agosto de 2017- São Paulo /SP.

Sessão da manhã e tarde

Composição da mesa da quarta audiência pública¹²: Luiz Roberto Liza Curi, presidente da câmara da educação superior do CNE, representando o presidente do CNE Eduardo Deschamps; o secretário da educação do estado de São Paulo, Dr. José Renato Nalini; o secretário da educação básica do MEC e secretário executivo do comitê gestor da BNCC do MEC, Rossieli Soares da Silva; o presidente da comissão bicameral que trata da BNCC do CNE, César Callegari; a representante dos conselhos estaduais da educação da região Sudeste, Maria José Cerutti Novaes; a presidente da subcomissão da comissão de educação da câmara dos deputados que acompanha a consolidação do texto da BNCC e a reformulação do Ensino Médio no país, a deputada Pollyana Gama; o secretário municipal de educação de São Paulo, Alexandre Alves Schneider; o presidente da UNDIME seccional regional de São Paulo, Luiz Miguel Martins Garcia; a presidente do conselho municipal de educação de São Paulo, Sueli Aparecida de Paula Montini, que, neste evento, representa o coordenador estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em São Paulo, Artur Costa Neto.

¹²Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7hPUUDDItAU>. Acessado em: 14 fev. 2023.

Nessa audiência estiveram presentes também Maria Inês Fini, presidente do INEP; Bernardete Angelina Gatti, presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo; Ghisleine Trigo, coordenadora da versão 3 da BNCC entregue ao CNE; Guiomar Namó de Mello, relatora da versão 3 da BNCC.

Houve, também, as seguintes participações: APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, seção São Paulo - ANPUH-SP, Abrale (Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos), Centro de Inovação para Educação Brasileira - CIEB, Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), Conselho Regional de Educação Física de São Paulo (CREF4/SP), Secretaria Municipal de Educação de Embu das Artes - SP, Conselho Federal de Educação Física, Instituto Inspirare, Movimento pela Base, Movimento Todos pela Educação, SINESP (Sindicato dos Gestores Educacionais da cidade de São Paulo), Mathema, Conselho Estadual de Educação em São Paulo, Fundação Lemann, Instituto Avisa Lá, Rede Nacional Primeira Infância, ANPED, Associação Brasileira de Currículo, Fundação Itaú Social, Cenpec, MIEIB, Comissão de Educação do Conselho Regional de Fonoaudiologia, Federação das Escolas Waldorf do Brasil.

A mesa da audiência pública foi composta pelos conselheiros: Rossieli Soares da Silva, César Callegari, Luiz Roberto Liza Curi, José Francisco Soares, Joaquim José Soares Neto, Malvina Tânia Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Alessio Costa Lima, Antônio de Araújo Freitas Júnior, Ivan Cláudio Pereira Siqueira.

A Base, segundo contribuições, enfatiza a aprendizagem dos alunos limitada ao processo avaliativo, pautado na capacidade de responder a testes e tem um rumo claro: o preparo de estudantes com vistas à aferição de desempenho, em especial, aqueles destinados a avaliações externas. Consideram que o documento compromete os princípios democráticos fundamentais para a constituição de bases sociais efetivamente emancipadoras, pautadas no conhecimento crítico da sociedade e de sua história. Favorece concepções e valores de individualistas que estimulam desigualdades, concorrências, ranqueamentos, empreendedorismos em detrimento de princípios que a própria Base enuncia, que seriam direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC é resultado da correlação de forças e poderes entre os atores envolvidos. Precisamos partir do princípio de que a formulação da BNCC é um campo de disputa de interesses, como bem diz Cury e Reis (2018), e que faz parte do processo de formulação das políticas públicas, como já explicado por Stephen Ball.

Considerando os princípios de uma educação inevitável e legalmente inclusiva, questionam como lidar com a rigidez de uma BNCC com derivações nos processos de

avaliação, inclusive as avaliações em larga escala, considerando cenários educativos de diferença, da diversidade, das deficiências e das altas habilidades. Em educação, é importante vermos além da lógica de mercado. Concordamos com Cury e Reis (2018) quando destacam que uma questão “[...] que não pode ser ignorada é o interesse da Fundação do homem reconhecido como o mais rico do Brasil, o empresário Jorge Paulo Lemann, em questões escolares, particularmente, na eleição de um currículo nacional.” (Cury; Reis, 2018, p. 64).

Mencionam que as formações para a cidadania não estão explícitas. Tendo em vista a indiscutível crise ética e política em que vivíamos, seria essencial que os princípios gerais tivessem a dimensão de participação com um olhar também para o social, considerando a perversa desigualdade social e econômica em que o país vive. Por isso, sugerem que primeiro inclua, nos princípios gerais, os aspectos que impliquem no desenvolvimento da cidadania. Salientam que, apesar de estarem sinalizados em alguns aspectos, falta uma ênfase, e que eles se reproduzam, de fato, nas habilidades. É inegável a necessidade da educação considerar as questões sociais, políticas e ideológicas em prol da promoção de uma educação emancipadora, que vise ao pleno desenvolvimento do indivíduo e a sua preparação para o exercício da cidadania (Branco *et al*, 2019), como prescrito na Carta Magna.

Dentre as contribuições, argumentam que confiam na independência dos educadores que integram o CNE para enfrentar a pressão de grupos que pretendem transformar uma normatização pensada para garantir os direitos de aprendizagem das crianças em um instrumento para restringir a autonomia dos professores e para censurar o tratamento da diversidade na sala de aula. Enfatizam, também, que consideram que os conselheiros saberão fazer correções no retrocesso de retomar as ditas “competências” e providenciar os requeridos ajustes de uma visão de infância mais atual na Educação Infantil. Acrescentaram, ainda, que esperam que o conceito de uma sociedade livre, plural, igualitária e republicana seja a regra do CNE para manter o currículo longe das garras daqueles que ainda não perceberam que não há legislação que acabe com os diferentes. Entendem que a aprovação e implementação da BNCC, por si só, são incapazes de elevar a qualidade da educação brasileira. Consideram a necessidade de políticas públicas coordenadas que reduzam as desigualdades sociais e regionais, valorizem o professor e a escola pública, dentre outras questões. No entanto, dentre as mudanças que o governo federal realizou naquele momento, estava a alteração da composição do CNE. “Constata-se que o maior interesse da nova gestão do MEC estava voltado à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica (Aguiar, 2018)”, buscando silenciar posicionamentos contrários à aprovação do documento.

Segundo Aguiar (2018), a força dos grupos que defendiam a BNCC, dentro e fora do MEC, era tão significativa que a Estratégia (2.2), inscrita no PNE (Brasil, 2014), referente à BNCC, passou a ter prioridade nas políticas do governo federal durante a gestão de quatro ministros da educação. Além do Movimento pela Base, outros grupos defensores estão no Movimento Todos pela Educação, no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e na União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Destacam, também, que a pluralidade nacional não aparece na proposta da Base, que é uma listagem de conteúdos e habilidades que ignora as diretrizes existentes e seus processos de formulação, os currículos em andamento nas escolas, entre tantas outras questões. Entendem que oferecer os mesmos conteúdos e materiais a estudantes com diferentes experiências sociais e de conhecimento não promoverá a equalização almejada. Enfatizam que, em um país continental como o nosso, não há como estabelecer uma lista de saberes necessários para que seja desenvolvida em condições totalmente desiguais, sejam estruturais, econômicas ou de regiões. Ressaltam que temos direito à cidadania ativa e a uma educação que nos respeite e inclua.

Segundo Cury e Reis (2018, p. 60) “Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidade é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização.” Ainda de acordo com os referidos autores, a CF e a LDB apresentam uma ideia de base pela definição de referências curriculares comprometidas com a pluralidade, diversidade e não discriminação.

No entanto, houve contribuições bem menores - há de se destacar - que acreditam que ter uma BNCC é um grande avanço na garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes brasileiros, independente do seu lugar de nascimento, gênero ou nível socioeconômico, sendo considerado um marco para a educação brasileira. Houve falas que destacaram que a Base, além de um dever legal, exposto em vários dos nossos documentos, é também uma grande oportunidade de explicitar mais claramente quais são esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos brasileiros devem ter acesso assegurado. Consideram importante construir a BNCC para elevar as expectativas de aprendizagem e enunciá-las para o Brasil, a fim de garantir a aprendizagem, sobretudo, das crianças mais pobres que não têm seu direito à educação plenamente efetivado e têm naturalizado a não aprendizagem. Destacam a importância da aprendizagem como direito, entendendo que esta concepção deverá aparecer transversalmente a todo o documento. Consideram que a liberdade do educador está preservada na liberdade e no direito das

crianças aprenderem. Questionamos se a prescrição de conhecimentos preestabelecidos oferece realmente liberdade ao educador.

Algumas contribuições não consideram que a Base impeça a autonomia dos educadores, uma vez que cabe a eles decidir aquilo que devem fazer para que os alunos aprendam. Por outro lado, consideram que saber o que os alunos precisam aprender é muito importante. Ressaltaram, também, a importância de ter um norte para aquilo que deve ser aprendido pelos alunos e não de como deve ser ensinado para que eles aprendam. Afirmaram que a Base é um passo fundamental para concretizar a escola pública com a qual sonhamos, uma escola que faça mais sentido na vida dos alunos e respeite seus contextos, não para se limitar a esses contextos, mas para ajudar a criar oportunidades reais de desenvolvimento e aprendizagem a partir desses contextos. Ou seja, uma escola que garanta a todas as crianças, independente de onde elas nascerem, o acesso a um conjunto essencial de conhecimentos e habilidades e que seja um potente instrumento para a melhoria da qualidade e redução da desigualdade da educação básica no Brasil por deixar claro o que todas as crianças, adolescentes e jovens têm o direito de aprender e como devem fazê-lo, independente de onde nasceram, moram ou estudam.

A afirmação de que os professores precisam saber o que os alunos precisam aprender, ressaltada na audiência, reforça a fala de Cury e Reis (2018, p. 62) de que “[...] soa até desesperadora a afirmação de que há a necessidade de definição de um currículo básico para os professores saberem o que é esperado que os alunos aprendam em cada ciclo de aprendizagem. Seria muito preocupante viver em um país onde os professores não sabem o que ensinar na sala de aula amanhã às 07h30 da manhã em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.” Sendo assim, ainda de acordo com Cury e Reis, seriam oportunas algumas indagações sobre os cursos de licenciaturas, sobre os planos de ensino formulados pelos especialistas das redes de ensino e pelos professores.

Outras contribuições consideram que a construção da BNCC é um passo importante para a promoção da equidade, redução das desigualdades educacionais e a efetivação do direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos os brasileiros. Consideram que é só com essa escola pública que vamos poder pensar em igualdade de oportunidades para os brasileiros, por isso, acreditam no seu enorme potencial. Destacaram que a concretização do direito de aprender que a Base representa é de grande urgência, sendo um compromisso que não se pode mais adiar no país. Destacaram, também, a preocupação com a relação entre a padronização curricular e a atenção à diversidade presente na proposta.

Entendem que não se pode entender a Base como documento orientador que indica o mínimo a ser ensinado, mas sim o que é comum.

Conforme Cury e Reis (2018), a BNCC é um projeto que transformou um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, que não era, nem comum, nem nacional, comum e nacional através da obrigatoriedade de seu ensino. Estabeleceu-se um projeto nacional que se tornou comum e, portanto, nacionalmente consensual através do projeto curricular. Cabe a nós, educadores, identificar os interesses intrínsecos, pois sabemos que se trata de um campo de interesses diversos e contraditórios.

O conselheiro Alessio Costa Lima relata que a UNDIME tem um posicionamento claro em defesa da BNCC, pois entende que a Base venha garantir o direito da aprendizagem a todas as crianças, e espera que essa garantia não seja norteadada por decisões subjetivas de um PPP da escola ou de um professor, mas que a criança, seja ela de qualquer região do nosso país, tenha acesso ao mínimo necessário para sua formação de cidadã. Ademais, vê a construção da Base como a de um alicerce importante na consolidação de um sistema nacional de educação. Dessa maneira, impõe, de certa forma, o exercício de um regime de colaboração.

O conselheiro Ivan Claudio cita a indagação de um professor de Heliópolis que questiona onde os conselheiros pretendem chegar. De acordo com o conselheiro, querem que as possibilidades não se restrinjam a poucos, mas que possam ser ampliadas para a grande maioria, para a totalidade da população brasileira. Acrescentou que o que sabem é que somos um país desigual, e que, para ele, seria muito bom se tivéssemos iniciado a discussão com o seguinte questionamento: O que fazer para acabar paulatinamente com a desigualdade, que é o nosso “câncer?” Não há dúvidas de que a desigualdade é um dos graves problemas de nossa sociedade, que contribui imensamente para que não tenhamos uma educação de qualidade a que todo cidadão brasileiro tem direito.

A conselheira professora Márcia Ângela Aguiar inicia seu posicionamento esclarecendo que sua fala parte de um lugar que deseja ser um órgão de estado e, portanto, um órgão desvinculado e não submisso a qualquer que seja o governo. Para a conselheira, é necessário um debate exaustivo sobre a questão do que é o direito, e questionarmos se temos a mesma concepção de direito, de qualidade, de formação, de currículo. Considera necessário haver um maior amadurecimento para que tenhamos a possibilidade de discussão sobre uma BNCC que respeite a concepção de educação básica, pois, antes disso, não vê a possibilidade de se ter uma Base de educação infantil e ensino fundamental desmembrada do ensino médio. A conselheira alerta que precisamos ter em mente que estamos disputando um projeto de

sociedade e de formação humana, e as condições materiais em que o trabalho docente, dos profissionais da educação e dos funcionários é a consequência de uma Base. Nesse sentido, de acordo com a conselheira, trata-se de um projeto que acarretará mudanças, como as causadas em todos os livros do Brasil. Ademais, ela questiona quais são os interesses que estão presentes e quais os sentidos dessa mudança. Trata-se de uma reflexão importante, sendo oportuno destacar que consideramos todas as questões levantadas pela conselheira profundamente relevantes, pois envolvem uma infinidade de apontamentos significativos, explícitos e implícitos ao documento.

Temáticas relacionadas ao reconhecimento de direitos e de afirmação de identidades estigmatizadas em função do gênero, da etnia, da região, do grupo social, da orientação sexual, por exemplo, não estão devidamente contempladas no documento, embora sejam relevantes do ponto de vista curricular e precisem ser contempladas na Base. De acordo com as contribuições, fazem parte da educação republicana e democrática.

Como observado em todas as audiências anteriores, há, de acordo com as contribuições, uma preocupação muito específica com a pretendida antecipação do término da alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental em total desencontro com o processo tão trabalhado e fundamentado do ciclo de alfabetização. Alertam sobre a dimensão do tempo no processo de alfabetização, informando que a Base contraria o artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que obriga, no processo educacional, a respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a esses a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Há grande ênfase na antecipação do processo de alfabetização e nos impactos na escolarização precoce da educação infantil. O conceito de habilidade sócio-emocional, defendido nessa BNCC, é construído sob a égide da perpetuação da dominação de uma minoria rica para uma maioria dominada, o que significa dizer que a BNCC segue pautada pela padronização de pessoas com vistas à dominação.

Foi ressaltado que o processo de alfabetização, na versão atual da BNCC, sai do campo do direito ao aprender para entrar no campo das competências que o sujeito precisa ter, com o foco na aprendizagem e também nos seus problemas recaindo sobre o aprendiz, sendo individuais tanto as competências como também as responsabilidades sobre elas. O documento estabelece o desenvolvimento de habilidades individuais com vistas a um tempo pré-determinado que não comporta singularidades. Destaca-se uma concepção do processo de alfabetização pautada na premissa de que codificação e decodificação seriam fundamentais para a aprendizagem, em detrimento de uma compreensão que busque promover o letramento dos usos e funções da leitura e da escrita na vida do cidadão nos locais em que ele vive.

Sugerem que a BNCC tenha sua lógica de construção revista, e que é preciso uma Base que garanta o direito de aprender nos diferentes modos, ritmos e tempos do sujeito, sobretudo, na alfabetização. De acordo com as contribuições, segue uma lógica excludente, geradora de problemas individuais.

Após a fala introdutória do conselheiro Rossieli, que apresentou o compromisso com a educação integral, questionaram qual seria o compromisso com a educação integral quando delegam a educação infantil a simples práticas de brincadeiras sem sentido e por pessoas que não são devidamente habilitadas. Criticam a ausência da educação física na educação infantil e defendem o direito das crianças pequenas a terem aula de educação física e, conseqüentemente, educação de qualidade. Lembram que a criança pequena é movimento e, infelizmente, várias pesquisas têm demonstrado que as crianças têm uma redução brusca no desenvolvimento motor ao longo dos anos em que estão na escola e, nesse sentido, a BNCC vem contribuir para corrigir isso. Argumentam que a escola precisa aceitar a criança de corpo inteiro e não somente o cognitivo. Nesse sentido, reivindicam o cumprimento da LDB que preconiza que a educação física é componente curricular obrigatório na educação básica e que as aulas de educação física sejam ministradas por profissionais de educação física. Alertam, ainda, sobre a incongruência entre o preâmbulo da Base com o documento específico da educação física, que não dá conta de atender às necessidades essenciais de desenvolvimento das crianças. Essa questão foi criticada em todas as audiências públicas.

Conforme algumas contribuições, a proposta da BNCC estabelece a importância de um olhar cuidadoso para o trabalho com a criança na educação infantil e sua transição para o ensino fundamental, porém não há um aprofundamento de diretrizes para que esses docentes possam se apropriar das especificidades da infância no ensino fundamental. Ressaltam que, no documento, no tocante à educação infantil, usam o termo “criança” e no ensino fundamental “aluno”, já apresentando uma diferença. Destacam que essa problemática pode se acentuar no trabalho pedagógico, pois enfatizam que deve ser levado em consideração o princípio de que esses indivíduos estão numa fase de desenvolvimento em que é primordial estabelecer estratégias lúdicas que irão estimular o intelecto, a coordenação e que, mais do que isso, é um período em que o ser humano se desenvolve física, psicológica e afetivamente. Enfatizam que esses pressupostos precisam ser mais aprofundados na proposta para que essa transição da educação infantil para o ensino fundamental não incorra no mesmo erro do ensino fundamental de nove anos. Destacam a importância de considerar que o 1º ano do ensino fundamental é formado por crianças de 6 anos, que até 2010 pertenciam à educação infantil. E relatam que, para essas crianças, já consta, na BNCC, uma expectativa de leitura, escrita e

outros itens na matemática, que aceleram o seu caminho de desenvolvimento. Entendem que a BNCC não deve ter metas tão específicas para crianças tão pequenas, de 1º ano, e sim para um bloco de alfabetização como um todo, ou seja, até o final dos anos iniciais, aos 9 anos. Já comentando anteriormente.

Criticam, também, como em todas as audiências anteriores, a mudança do campo de experiência “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, presente na segunda versão da BNCC, para “Oralidade e escrita”, representando um reducionismo.

Sobre os objetivos expressos na terceira versão da BNCC, alertam que não estão levando em consideração a concepção de criança, de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino, que não estão centrados no sujeito que aprende, mas nos conteúdos, gerando um descompasso nas expectativas para as crianças pequenas e bebês, e contrariando o fundamento na educação integral. Sugerem que a Base valorize a criança ao invés de considerá-la como reprodutora de conhecimentos ou depositária de conteúdos. Enfatizam que a criança possa ser vista na sua integralidade, corpo, mente, cuidado, educação, ser e estar. Criticam a segmentação etária na educação infantil que não considera as especificidades da pequena infância.

5.5 QUINTA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO CNE SOBRE A BNCC- REGIÃO CENTRO-OESTE

Em 11 de setembro de 2017. Brasília / DF.

Sessão da manhã e tarde

A audiência pública¹³, ocorrida em Brasília, contou com a participação dos conselheiros do CNE e os secretários do MEC: Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tânia Tuttman, Nilma Santos Fontanive, Sueli Melo de Castro Menezes, Rafael Lucchesi, Ivana Siqueira (secretária de educação continuada alfabetização, diversidade e inclusão), Yugo Okida, Márcia Angela da Silva Aguiar, Gilberto Gonçalves Garcia, José Loureiro Lopes.

Estavam presentes, também, compondo a mesa principal: o presidente do CNE, Eduardo Deschamps; o presidente da comissão bicameral que trata da BNCC no CNE, Cesar Callegari; o secretário de educação básica do MEC e secretário executivo do comitê gestor da BNCC do MEC, Rossieli da Silva Soares; o presidente da câmara da educação superior do

¹³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=19CT43hQQr8>. Acessado em: 23 jun.2023.

CNE e vice presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi; o presidente da câmara da educação básica do CNE e relator da comissão bicameral que trata da BNCC do CNE, José Francisco Soares; o relator da comissão bicameral que trata da BNCC do CNE, Joaquim José Soares Neto; o secretário de educação do Distrito Federal, Júlio Gregório; o presidente da UNDIME, Alessio Costa Lima; o presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal também representando o Fórum dos Conselhos Estaduais, professor Álvaro Moreira Domingues Júnior; a presidente da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Gilvânia da Conceição Nascimento e também o professor Francisco César de Sá Barreto.

Tiveram contribuição na quinta audiência pública ocorrida em Brasília: Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), MIEIB, UNCME, o Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, Conselho Regional de Educação Física do estado de Mato Grosso, a Associação Brasileira de Currículo, ANPED, UNDIME, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Comunidade Educativa Cedac, UNDIME de Goiás, Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Conselho Regional de Educação Física de Mato Grosso do Sul, Instituto Ayrton Senna, Federação das Escolas Waldorf.

Uma questão apontada se refere ao uso do conceito de competência em detrimento do direito, provocando certa fragilidade na compreensão do dever que as instituições públicas ou privadas têm que assegurar para que o estudante, desde a educação infantil, receba a educação adequada para sua formação integral. Alegam que a BNCC não espelha a realidade social e política do Brasil, apresentando um texto que fragmenta o currículo, elegendo e privilegiando conteúdos isolados e tornando-o um instrumento técnico pautado por competências em detrimento de uma proposta curricular processual que considere as diferenças, a diversidade.

O documento da BNCC se estrutura “[...] em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 5). Precisamos refletir, pois

“[...] o problema não está apenas na organização dos currículos baseados no ensino por competências e habilidades, mas, no fato de se ter como foco central o desenvolvimento destas, preterindo, para não dizer “excluindo”, os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão.”(Branco et al. 2019, p. 160,161)

Dessa forma, corre-se o risco de se perder o foco principal: a educação de qualidade.

Consideram, também, que o respeito às diferenças e à diversidade deve ser mais contemplado no texto, com um olhar mais expressivo para as questões étnico-raciais, de religião, de gênero, de condição social, cidade/campo, populações quilombolas e ribeirinhas, populações indígenas, diferenças culturais e regionais, pessoas com deficiência, entre outras. Enfatizam que a BNCC pode ser o avanço na consolidação da identidade da educação infantil brasileira, se proporcionar uma escuta sensível, de modo democrático e respeito aos diferentes atores sociais que lutam pelo direito à educação, pelos direitos humanos, pelas nossas infâncias plurais, pelo direito das crianças brasileiras.

É urgente que seja efetivado o direito à educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, já prescrito na Lei Maior.

Alertam que acreditam veementemente que a infância está sendo mutilada pela evolução dos processos que temos aprovado no decorrer dos anos e, com a introdução da BNCC, esse cenário se agravará ainda mais, o que é evidente. De acordo com relatos, diversas reformas já foram introduzidas nas redes de ensino, nas quais não se reconhece nada além de retrocesso, e ponderam a necessidade de avançar em direção ao conhecimento limpo, saudável e não à infiltração de testes que tornarão nossas crianças ratos de laboratório, submetidas a testes do governo. Consideram que a BNCC representa uma ameaça ao infante em defesa do conhecimento, uma vez que essa perspectiva visa colocar em segundo plano o sentido do conhecimento. Criminosa por limitar as inúmeras gerações vítimas das propostas absurdas apresentadas, pensar de tal maneira é, no mínimo, desconstrutivista e egoísta por parte dos defensores. Entendem se tratar, dentre outros aspectos, de um atentado contra a inocência infantil. Alegam que aqueles que deveriam estar se preocupando com a aprendizagem da cartilha de alfabetização, estarão sendo violentamente atacados contra a sua própria infância, roubando-lhes o direito de brincar e aprender.

Como já dito neste trabalho, a infância é uma construção social, histórica e cultural. É importante que seja preservado o direito à infância em todas as instâncias sociais. A BNCC, como um documento normativo em âmbito nacional, precisa buscar efetivar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos, respeitando as características e as especificidades da infância.

De acordo com contribuições, a BNCC, isoladamente, não deve ser considerada como a solução para todos os desafios, mas com toda certeza representa e será um passo enorme para superá-los, na medida em que estabelece uma nova dimensão de direitos voltados para a aprendizagem.

Nas sociedades democráticas, uma educação escolar de qualidade se efetivaria a partir do momento em que a escola contribuísse para que as desigualdades sociais não impedissem o acesso aos conhecimentos e saberes produzidos pela sociedade. (Micarello, 2016) A BNCC precisa ter este aspecto como fio condutor.

A etapa da educação infantil, muito criticada em todas as audiências, refere-se ao quinto campo de experiência “Oralidade e escrita” como termo substituto do texto nas versões anteriores “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, argumentam que trata-se de uma Base conceitual que pode gerar dualidades de equívocos e equívocos de interpretação. Alegam que implica em redução nas concepções de linguagem, além de possibilitar a conotação de antecipação de escolarização na educação infantil. Afirmam que a questão de reduzir a concepção de múltiplas linguagens, apresentadas nas versões anteriores ao propor o campo de experiência da Oralidade e da Escrita como parte da etapa da educação infantil, compromete a articulação com as proposições das DCNs para educação infantil e coloca em risco as aprendizagens que são pautadas nas vivências, nas experiências, nas brincadeiras e nas interações interpessoais estabelecidas pela criança.

Destacam, também, o campo de experiência “Corpo, gestos e movimento”, cujas dimensões física e motora são privilegiadas de uma forma que colocam em risco um entendimento reduzido de corpo a ser educado direcionado para a higiene, o exercício motor em detrimento de um corpo em sua dimensão simbólica que se faz presente no movimento, no gesto, na dança, no teatro, na música. É importante dar um maior destaque a essa possibilidade.

Na parte introdutória da apresentação da educação infantil, destacam a necessidade da explicitação de conceitos importantes, no que diz respeito à aprendizagem, ao desenvolvimento e às questões relacionadas à linguagem das crianças pequenas.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem sido construída historicamente por meio de lutas, embates e debates que, durante décadas, procuraram o seu devido reconhecimento. (Gonçalves, Santaiana, Silva, 2021). Não podemos permitir que tal reconhecimento, ainda em processo de construção, perca-se em meio a um discurso dominante com o viés ideológico de quem detém o poder. Precisamos zelar por uma proposta de educação de qualidade através de ações democráticas.

Mencionam, também, a transição da educação infantil para o ensino fundamental que está detalhada na BNCC, considerando sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência, que geram uma polêmica relativa a pré-requisitos e eventuais avaliações de exames de admissão ao ensino fundamental, além da retomada de um entendimento de

subalternidade da educação infantil em relação ao ensino fundamental. Não buscam um melhor diálogo entre ensino fundamental e educação infantil, e contêm elementos que buscam trazer valores do ensino fundamental - que já é pouco lúdico - para a educação infantil, com ênfase aos processos de alfabetização precoce.

Consideramos extremamente importante uma atenção especial à transição da educação infantil para o ensino fundamental. É importante que seja respeitado o processo de construção do conhecimento, através de interações e brincadeiras, ainda que estejam no ensino fundamental. O respeito às singularidades da criança deve permear todo o processo educativo.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.[...] Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.”[...] Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (Kramer, 2007,p. 20).

Segundo contribuições, há uma redução na complexidade do sistema de escrita a uma relação entre som e grafia, trazendo, dessa forma, uma concepção de formação de leitores e escritores que restringe muito a garantia do direito de acesso à participação na cultura escrita, com o risco de, ao contrário de reduzir as desigualdades, contribuir para elevar ainda mais. Explicam que não se trata de escolher uma ou outra concepção de como se alfabetiza, mas de explicitar qual é o leitor que queremos formar ao longo da escolaridade e trazer proposições coerentes com essa ideia. Enfatizam, ainda, que a alfabetização deve ser feita na época correta.

De acordo com Ribeiro e Santos (2021), a alfabetização constitui-se como instrumento potente para a formação, emancipação e inclusão social do sujeito. Como os autores citados, acreditamos na inter-relação entre alfabetização-desenvolvimento-emancipação. Enfatizamos, também, ainda de acordo com os referidos autores, que esse processo não se reduz às esferas da vida cotidiana, muito menos a uma fase pragmática da vida escolar, mas a uma atividade educativa de natureza política, social e cultural.

Há, também, de acordo com as contribuições, uma preocupação com a inclusão da educação física na educação infantil. Alertam que a BNCC não contempla a educação física na educação infantil, assim, as crianças pequenas não terão seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos. Enfatizam que a educação física deve ser oferecida também na educação infantil por profissionais licenciados, para proporcionar o pleno desenvolvimento

motor e cognitivo da criança. Destacam que as crianças precisam ter aulas de educação física ministradas por professores de educação física, para terem seu desenvolvimento motor no tempo certo, que hoje é uma carência no Brasil inteiro. Alertam que as crianças pequenas e as crianças de um modo geral são quase analfabetas motoras, em virtude de tanta tecnologia, do espaço reduzido para brincadeiras, dentre outros fatores. Porém, enfatizam que a atuação do profissional de educação física não se limita apenas ao aspecto motor, mas deve contemplar os aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais. Trabalhando com a formação integral do indivíduo. Dessa forma, alertam para a importância de incluir, na BNCC, a atuação do profissional de educação física na educação infantil.

Como já dito, precisamos estar atentos para que a busca em prol de uma educação de qualidade seja efetivada, inclusive, na educação infantil, onde as crianças também são detentoras de direitos que precisam ser resguardados.

Criticam a definição de currículo em nível nacional, uma vez que há uma dificuldade de se estabelecer uma pauta unificada em um país tão diverso social, cultural e linguisticamente como é o Brasil e, portanto, a possibilidade de reconhecer a diversidade brasileira precisa ser um dos fios que conduza o Conselho a compor essa proposta de uma forma um pouco menos “dura” e que permita que as escolas tenham mais autonomia para que, a partir de uma Base mínima, possam construir a sua própria estrutura curricular.

Questionam a centralização da educação em um país com cultura e necessidades tão diversas. Defendem o que, segundo eles, tem sido defendido pelos estudos de currículo no mundo, ou seja, que currículos centralizados em nível nacional não são a melhor alternativa para uma educação de qualidade, entendendo-se por qualidade a redução da desigualdade.

Criticam a proposta de uma Base de unificação curricular, devido a algumas questões, dentre elas, por entender que a sua proposição não contempla a dimensão de diversidade fundamental ao projeto de nação democrático expresso na Constituição brasileira e que se reflete na LDB de 1996, que tem como uma de suas intenções a permanente busca por flexibilização. Enfatizam que a dimensão de diversidade fundamental da escola pública, universal, gratuita, laica e de qualidade para todos, não é reconhecida na Base, na medida em que, em suas três versões, está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver as aprendizagens dos estudantes, bem como o trabalho docente, desconsiderando a complexidade da vida que se faz presente nas escolas. Dessa forma, afirmam que a Base se constitui como uma prática de exclusão social, escolar e econômica de todos aqueles que não compartilham ou não se enquadram em sua lógica. Nesse sentido, são valiosas as afirmações de Micarello, com as quais nos identificamos.

“[...] há que se garantir que todos e todas tenham, igualmente, acesso aos saberes e conhecimentos básicos, reconhecendo e acolhendo as diferenças e a diversidade de ritmos e condições desse acesso que crianças, jovens e adultos apresentam. Nesse sentido, o reconhecimento das diferenças não se traduz em perpetuação das desigualdades mas, ao contrário, são uma condição para sua superação. A definição de uma base comum para os currículos é, nessa perspectiva, o momento para a construção de consensos sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais, que podem contribuir para a construção de uma escola mais justa.” (Micarello, 2016. p. 65,66)

E dessa forma garantir uma educação laica, gratuita e de qualidade.

Há, também, manifestação em apoio ao PNE e à BNCC, que entendem os dois documentos como processos históricos que garantem e buscam melhorar a equidade. Entendem que a Base deixa claro para todos nesse país o que se espera de cada criança, jovem e adulto. Trata-se de um direito que precisa ser garantido, é também um instrumento voltado para a equidade. Destacam que o direito de aprender passa pelo respeito às equipes gestoras, professores, alunos, além da comunidade escolar. E serão eles, a partir da Base, que construirão seus currículos, seus planos de aula e seus PPPs.

Há grupos que acreditam que a construção da Base é um passo importante para promover a equidade, reduzir as desigualdades educacionais e efetivar os direitos a uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos. Afirmam que a Base não pode ser entendida como um documento que indica um mínimo a ser ensinado, mas sim o que é comum a todos os brasileiros. Para o grupo, os conhecimentos comuns englobam conhecimentos, saberes e práticas sociais em função de sua alta relevância científica, artística e tecnológica. E os bens culturais, incluindo saberes, práticas e valores constitutivos da diversidade inerente à população brasileira, nem sempre são reconhecidos pela sociedade como parte de sua identidade e de sua história comum. De acordo com o grupo, é por essa razão que temáticas relacionadas ao reconhecimento de direitos e de afirmação de identidades estigmatizadas em função do gênero, da etnia, da região, do grupo social, de pessoas com deficiência, por exemplo, são relevantes do ponto de vista curricular, devendo ser contempladas na Base. Fazem parte de uma educação republicana e democrática, afirmam. Argumentam que os valores do respeito, da solidariedade, da busca ao enfrentamento das desigualdades anunciadas no documento introdutório precisam estar presentes efetivamente nos direitos de aprendizagem e nos saberes das diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, alertam que a Base tem muito a avançar.

Logo após as manifestações orais, abre-se a fala dos conselheiros que, dentre algumas afirmações, enfatizam que as audiências ocorrem em respeito à diversidade do país e o Conselho, mediante suas diretrizes, têm contribuído efetivamente para o repensar da educação básica e suas políticas numa perspectiva de educação pautada na diversidade, nos direitos humanos e na inclusão. Nesse momento, tem a responsabilidade de contribuir no plano da normatização com orientações sobre a BNCC que assegurem o direito à educação dos brasileiros sem cair nas armadilhas do tecnicismo, do gerencialismo, do pragmatismo e de preconceitos de qualquer natureza.

Destacam que o CNE não pode ignorar, de um lado, as profundas desigualdades sociais do país que refletem-se decisivamente no campo educacional e, de outro lado, os diversos interesses presentes no processo de formulação da BNCC.

Os estudantes pertencentes às classes sociais menos favorecidas têm direito à educação, como qualquer outro cidadão brasileiro, no entanto, são os que menos têm esse direito assegurado. Partindo dessa realidade injusta, é extremamente importante que a BNCC garanta a equidade “que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017, p.15), visto que, visto que vivemos em uma sociedade diversa em vários aspectos.

Há uma vinculação causal entre uma base nacional comum para os currículos e a qualidade da educação, defendidas, principalmente, por agentes políticos que vêm atuando na defesa da necessidade de uma base comum nacional para o currículo que envolve fundações e “movimentos” em articulação com os entes públicos.

“[...] o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente do que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo” (Nóvoa, 2017 apud Krawczyk; Ferretti, 2017. p. 40 apud Branco *et al.* 2019, p.166).

Por acreditarmos nesse poder da escola pública em transformar vidas, precisamos lutar para que o direito à educação seja usufruído por todo cidadão brasileiro. Dessa forma, a BNCC precisa estar atenta às realidades sociais. Cabe a nós, educadores, seguirmos refletindo e lutando por uma escola que promova uma educação de qualidade a que todo cidadão tem direito.

No quarto capítulo, a seguir, faremos uma análise do documento da BNCC, enfocando em particular, a qual concepção de infância a BNCC está ancorada, tendo como recorte a educação infantil e a alfabetização.

6 A BNCC - O DOCUMENTO

De acordo com Bowe¹⁴*et al.*, como já discutido anteriormente, a construção de políticas públicas são marcadas por disputas, jogos de poder e de interesses dos atores envolvidos, pois os grupos que atuam de diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992 apud Mainardes, 2006). Destarte, temos uma questão a destacar, como já ressaltado neste trabalho, e sem dúvida, tornou esse momento ainda mais complexo, pois, durante o processo de construção da BNCC, o Brasil vivia uma crise política que culminou com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido no dia 31 de agosto de 2016. Esse fato gerou mudanças extremamente significativas em nosso país.

“[...] encerra-se um ciclo de poder, iniciado em 2003, com políticas públicas permeáveis às demandas da sociedade civil, e retomam-se, com o governo Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), as linhas mestras do projeto político neoliberal interrompido pela vitória eleitoral do presidente Lula da Silva.” (Aguiar, 2019, p. 4).

Dessa forma, Michel Temer assume a presidência a partir de agosto de 2016. Nesse contexto, com o novo governo federal, ocorreram diversas mudanças no país, e, inevitavelmente, as decisões políticas e econômicas impactaram a educação brasileira, influenciando na construção do documento da BNCC.

Dentre as medidas do novo governo, podemos citar a Emenda Constitucional, conhecida como PEC dos Gastos, que impactou negativamente a educação brasileira:

O Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos (Câmara dos Deputados, 2016). Essa PEC atinge todas as esferas da administração pública e impacta fortemente as políticas educacionais, sobretudo as decorrentes da aprovação do PNE 2014–2024. (Aguiar, 2019, p. 5 e 6).

Outra alteração significativa do governo federal se refere à nomeação de Mendonça Filho como Ministro da Educação, que institui o Comitê Gestor da Base Nacional Comum e reforma do Ensino Médio, coordenado pela secretária executiva, Maria Helena Guimarães de Castro, com o objetivo de acompanhar e finalizar o processo de discussão da BNCC. O Comitê Gestor assume a sistematização da terceira versão da BNCC, que seria entregue ao Conselho Nacional de Educação, alterando a organização anterior, cuja elaboração era de responsabilidade dos especialistas. (Aguiar, 2019).

¹⁴BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

Consideramos relevante destacar, também, outra importante alteração realizada pelo governo federal:

O governo federal também interferiu na composição do CNE, principal órgão normativo da educação brasileira, revogando o decreto da presidenta Dilma Rousseff, que nomeou os novos conselheiros do CNE, considerando a consulta às associações e instituições pertinentes (Decreto de 27 de junho de 2016). Ao agir dessa forma, o executivo federal procurava adequar a estrutura normativa do Conselho à nova perspectiva do projeto político governamental que se desenhava naquele contexto. (Aguiar, 2019, p. 6).

Ainda de acordo com Aguiar (2018), a nova gestão do MEC, ao delinear sua política, revelou que as decisões políticas teriam uma forte abordagem privatista, em favor dos interesses do mercado. Dessa forma, havia um interesse do governo federal que o CNE aprovasse as propostas do MEC, visto que, legalmente, deveriam tramitar nesta instância, principal órgão normativo da educação brasileira. (Aguiar, 2019)

Outro destaque necessário se refere aos atores que buscaram influenciar nas decisões da construção do documento, quais sejam: algumas associações e entidades científicas do campo educacional que se posicionaram contrárias ao texto da BNCC; e os grupos que se mostravam a favor do documento, representados pelo Movimento pela Base Nacional Comum, Movimento Todos pela Educação, juntamente com outros grupos, nacionais e internacionais. Dentre os grupos que tiveram influência na construção do documento:

[...] Esses atores são majoritariamente representantes da iniciativa privada, que visam inserir a lógica empresarial na escola e apresentam um potente discurso de ‘autonomia’, travestido de ‘oportunidades’ e logo, da responsabilização individual. (Amestoy; Mattos; Tolentino; Neto, 2021, p.144)

Trata-se de um discurso de “autonomia” que em nada se aproxima da questão da equidade, ignorando a extrema desigualdade social e, conseqüentemente, educacional que se faz presente em nosso país, mesmo porque esse não é o interesse desse grupo cujo objetivo é transformar a escola em prol das suas necessidades mercadológicas.

De acordo com Macedo (2014) apud Branco *et al.* (2018, p. 57), não podemos ignorar a rede que se formou de sujeitos políticos não públicos envolvidos na construção da BNCC.

[...] os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate indicam os envolvidos no processo de elaboração da Base, instituições financeiras e empresas como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola.

Essa rede de sujeitos políticos não públicos não pertence ao campo educacional, são instituições privadas de hegemonia da classe empresarial com interesses exclusivamente mercadológicos.

Branco (2018) destaca que, apesar do discurso do governo em defesa da BNCC, prometendo uma educação de qualidade para todos, especialistas e instituições do campo educacional afirmam que o compromisso com a educação de qualidade e democracia não se apresenta como prioridade, mas sim os interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e lobbies educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas.

Nesse momento, são realizados posicionamentos em relação à política, que ocorrem no contexto de influência e resultam no contexto da produção do texto. Os referidos contextos possuem uma relação simbiótica entre si, de acordo com a abordagem do ciclo de políticas, como esclarece Mainardes:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. (Mainardes, 2006, p.52).

A construção da redação do texto da BNCC ocorreu em um processo complexo e intenso de interesses e disputas. Interesses diversos e antagonísticos dos grupos influenciadores, como foi possível observar, foram finalizados abarcando ideologias de quem detém o poder.

Precisamos estar atentos ao fato de que “[...] a educação básica tem sido alvo de interesses de grupos nacionais e internacionais desde que ela entrou na órbita dos negócios lucrativos (Freitas, 2014; Adrião; Perroni, 2018; Bernardi, L.; Uczak; Rossi, 2018, apud Aguiar 2019), envolvendo também interesses de organizações financeiras, do empresariado. Tais interesses não visam à resolução de problemas no tocante ao direito à educação de qualidade e às políticas educacionais, mas a interesses políticos e econômicos. Esse cenário é percebido através da contribuição de Saviani (2014, p. 105 apud Branco *et. al* 2018, p. 57)

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”. (Sic.)

Precisamos ter um olhar cuidadoso para a relação entre os poderes público e privado, sem perder de vista o real objetivo das políticas públicas educacionais com a educação de qualidade.

É de fundamental importância a participação dos professores na construção de políticas educacionais, principalmente no que se refere ao currículo escolar, pois é na prática desses profissionais em sala de aula que o currículo se materializa. No entanto, não foi o que ocorreu na construção do documento da BNCC, pois a participação dos professores foi bem reduzida, e houve, como afirma Branco *et al*, duras críticas da ANPED, como, por exemplo, sobre “[...] a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de empresas e grupos privados.” (2018, p. 58).

A BNCC traz os seguintes fundamentos: “[...] formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” [...]. (Brasil, 2017, p.7). Tais preceitos depositam na educação compromissos além do que é possível garantir, pois envolvem questões muito amplas, que emergem de uma sociedade excludente que, durante séculos, não deu o devido valor à educação. Concordamos com Agostini (2017), tal discurso propõe uma educação que resolva os problemas sociais, disperse as diferenças e imponha ao sujeito a responsabilidade por seu progresso escolar. São preceitos utópicos e reafirmadores das desigualdades sociais.

O documento apresenta o seguinte conceito:

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, BNCC, 2017, p. 7).

Nesse trecho é perceptível o caráter homogeneizador, padronizador e normalizador do documento.

Gostaríamos de tecer alguns comentários sobre a organização do documento que se alicerça em torno da ideia do ensino baseado no “desenvolvimento de competências” (Brasil, 2017, p. 13) a serem desenvolvidas. De acordo com Costa-Hubes e Kraemer (2019), foi um conceito praticamente imposto devido a um contexto de grande arbitrariedade institucional. Dessa forma, a BNCC está estruturada de modo a explicitar e evidenciar as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, durante a Educação Básica (Brasil, 2018 apud Branco, E.P. et al. 2019, p. 162).

Como afirmam Aguiar e Dourado (2018) sobre as competências e habilidades nas quais a BNCC se estrutura, essas possuem uma concepção restrita de educação e currículo, contrapondo-se a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como também ao PNE.

A BNCC apresenta a seguinte definição de competência:

[...]competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8).

Bonini e Costa-Hubes (2019, p. 31) relacionam o termo competência a “condicionar comportamentos, direcionar procedimentos, operar ações sempre no intuito de resolver problemas”. Ou seja, formar cidadãos competentes para atender às demandas das exigências empresariais.

Como justificativa para uma proposta de educação com base no desenvolvimento de competências, o texto da BNCC apresenta:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (Brasil, 2017, p.13).

Em direção, oposta a uma proposta de educação que vise o desenvolvimento pleno de sujeitos emancipados, a equidade e sua preparação para o exercício da cidadania, a organização da BNCC, centrada em competências a serem desenvolvidas, parece visar à formação de sujeitos competentes para atender às demandas mercadológicas. Dessa forma, Branco et al. (2019) questionam como alcançar uma formação humana integral, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018), com foco no ensino centrado em competências e habilidades, secundarizando fatores que favorecem a equidade e o acesso à cultura. Fica evidenciada, ainda, conforme o autor, a hegemonia da classe empresarial na construção do documento. Conforme apresentado acima, o trecho

retirado da BNCC é uma justificativa para a adesão ao desenvolvimento de competências para construção de currículos e de avaliações.

Concordamos com Branco E. P. *et al.* (2019) sobre a secundarização da função principal da escola, no ensino de conteúdos, principalmente os que se referem à formação de cidadãos críticos, evidenciando o desenvolvimento de competências e habilidades para uma formação sob um viés mercadológico, em que se materializa a forte influência do empresariado.

6.1. SOBRE A INFÂNCIA

Sobre a infância, um dos focos dessa pesquisa, foi feito um breve histórico neste trabalho, iniciado com as contribuições do historiador francês, Philippe Ariès, referindo-se à construção do conceito de infância. Visto que não é um fenômeno natural e universal, é uma construção histórica, social e cultural, como já dito anteriormente, “... não existe uma infância que não seja produto de um tempo construído nas relações entre os homens, portanto, histórico-social.” (Siqueira, 2011, pág.32)

Com o passar do tempo, ocorreram muitas mudanças que geraram transformações históricas significativas na concepção de infância, através das quais foi possível reconhecer as características e particularidades específicas dessa fase da vida e reconhecendo a infância como uma construção histórica, social e cultural.

Dentro desse contexto, vale ressaltar, como destaca Agostini (2017), que o direito à infância, o reconhecimento da criança como cidadã, sujeito de direitos e à educação, só foi especialmente protegida a partir da década de 80, com a promulgação de várias leis. Referidos direitos arduamente conquistados, através de lutas sociais. No entanto, tais direitos precisam ser efetivados em todas as instâncias sociais, sendo a escola uma das mais importantes. E a BNCC, como um documento normativo referência na construção dos currículos de todas as escolas em âmbito nacional, merece cuidadosa análise e reflexão.

Em leituras de documentos e legislações que prescrevem a educação, observamos que a educação infantil é um espaço privilegiado no tocante ao respeito à concepção de infância, ao respeito às características e especificidades dessa fase da vida. Todavia, não observamos o mesmo cuidado quando se refere ao ensino fundamental. Como observado por Siqueira, “[...] a educação infantil ainda parece ser um “lugar seguro” para se pesquisar sobre criança e infância.” (2011, p. 114).

Na presente pesquisa buscamos analisar, em particular, em qual concepção de infância a BNCC está ancorada, tendo como recorte a educação infantil e a alfabetização.

Acreditamos que vários fatores interferem no conceito de infância, já discutido neste trabalho. Afinal, o conceito de infância é perpassado por um momento histórico, por uma determinada sociedade, em que vários fatores interferem em tal conceito. Dentre eles estão os fatores culturais, a classe social, fatores religiosos, políticos, de gênero, econômicos, o grupo de idade em que compõem as relações sociais em um determinado período histórico. Dessa forma, existem infâncias, no plural, que são determinadas historicamente pelas transformações da sociedade e pelas relações humanas dentro da sociedade. Como afirma Franklin:

“[...] a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.”(Franklin,1995, p.7 apud Siqueira, 2011, p. 56-57).

De acordo com Siqueira (2011, p. 54), “Ser criança é estar na infância”. Sobre o conceito de criança, repetimos a citação de Kramer, já feita neste trabalho, afirmando que “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2006, p. 15).

Em síntese, o conceito de criança e infância são construções históricas, sociais e culturais. Dessa forma, de acordo com Qvortrup (1995, p.11) apud Siqueira (2011, p. 133), envolvem questões singulares e plurais, destarte existem infâncias e não uma única infância. A criança “é única (...) em circunstâncias especiais próprias (...) dependendo de antecedentes sócio-econômicos, condições ambientais, atitudes parentais, etc. (p. 11)” que se referem a sua singularidade e “ ao mesmo tempo, cada grupo ou geração de crianças de determinada sociedade têm algo em comum que nos permite que façamos afirmações acerca da infância numa determinada sociedade.” (p. 11)

Com o foco em promover a equidade, as políticas públicas de educação, como a BNCC, precisam reconhecer e respeitar as diversas dimensões da infância e os direitos das crianças para oferecer uma educação de qualidade a TODOS.

A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) oficializou a inclusão da educação infantil na educação básica, ficando reconhecida como primeira etapa da educação básica, reafirmando a importância da primeira infância. De acordo com o art. 29 da LDB, a Educação Infantil deve oferecer “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos

físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996).

Na primeira parte do documento da BNCC, está a introdução que, como destaca Fochi (2020), apresenta os conceitos de direitos, habilidades e competências tratados como sinônimos. Tal aspecto é apontado como negativo durante as audiências, pois como o próprio documento enfatiza, estamos formando sujeitos em sua integralidade, a qual envolve aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos.

Referente à etapa da educação infantil, que encontra-se na segunda parte do documento, a Base faz a seguinte apresentação dessa etapa da educação básica:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (Brasil, 2017, p. 36).

Tendo como orientação as DCNEI, de acordo com Fochi (2020) a ideia de currículo com foco na experiência da criança, para produzir sentidos, articulando seus saberes e experiências ao conhecimento canônico. Citando o Artigo 9º do documento que apresenta como eixos norteadores das práticas pedagógicas “[...] as **interações e a brincadeira** experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (Brasil, 2017, p.37). (Grifos meus)

Através de interações com outras crianças, com adultos e com objetos, as crianças constroem seus conhecimentos, sua sociabilidade, sua identidade e subjetividade. As brincadeiras têm, também, papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. “As interações e o brincar, tomados como eixos do projeto educativo, criam situações onde as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos/as professores/as.” (Barbosa, *et al.* 2016, p. 20-21).

De acordo com o Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a BNCC apresenta a seguinte definição de criança:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009 apud Brasil, 2017, p. 37).

A definição de criança, retirada das DCNEI, reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, com características e especificidades próprias, protagonista na construção do conhecimento e produtora de cultura, com capacidade de construir sua própria identidade e interferir na sociedade em que vive, apresentando aspectos que envolvem o desenvolvimento integral. No entanto, o documento da BNCC traz a concepção de criança retirada das DCNEI e não faz nenhum acréscimo de sua autoria ao referido conceito. Do mesmo modo, não há explicitamente uma descrição do conceito de infância. Tal fato é criticado nas audiências públicas, por considerarem imprescindível explicitar, na BNCC, a concepção da educação infantil, a concepção de criança e de infância.

O reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, apresentado de acordo com as DCNEI, é incoerente com a proposta de uma Base estruturada por competências e habilidades, já discutida anteriormente, gerando dúvidas sobre qual seria o real conceito de criança que o documento reconhece.

Esse protagonismo infantil carece, de ações curriculares, pedagógicas e didáticas propícias, além de ambientes favoráveis, pois é evidente que essas ações se fomentam em consonância com a forma como a infância é concebida. Nessa perspectiva é necessária uma intencionalidade nas práticas pedagógicas que se convirja com o pensamento de que a criança pode construir e vivenciar cultura e conhecimentos diferenciados. (Teles, Rocha, 2023, p. 5-6).

O reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, protagonista em seu processo de desenvolvimento e construção de conhecimento, é extremamente importante. No entanto, são necessárias práticas pedagógicas que coadunem com esse reconhecimento, que respeitem as especificidades da infância e veja a criança como centro do planejamento curricular.

A BNCC, referente à etapa da educação infantil, apresenta-se orientada com base em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Fochi (2020), tais direitos são as diferentes maneiras pelas quais as crianças aprendem. Segundo o documento, os referidos direitos garantem, na Educação Infantil:

“[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.”(Brasil, 2017, p.37)

A seguir, apresentamos os referidos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil :

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2017, p.38)

Dessa forma, sendo a criança um sujeito ativo que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos [...]” (Brasil, 2009 apud BRASIL, 2017, p. 37), para que tais direitos sejam assegurados, o trabalho pedagógico precisa reconhecer a criança como centro do processo de construção do conhecimento, produto e produtora de cultura. Para Fochi (2018), os direitos de aprendizagem devem ser entendidos como o motor propulsor do trabalho pedagógico. É o professor quem deve organizar o contexto, com base nos referidos direitos.

A BNCC apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, demonstrando reconhecer a importância da construção da identidade e da subjetividade já na educação infantil, respeitando as características, particularidades e o protagonismo das crianças dessa faixa etária. Destarte, para garantir os direitos detalhadamente destacados na BNCC, o processo de ensino e aprendizagem deve se organizar de acordo com o documento, estruturado por campos de experiências, cuja base é a experiência de construção de currículo para educação infantil italiana.

A ideia dos Campos de Experiência surge na Itália, em 1991, revisada em 2012, em um documento chamado “Indicação Nacional Italiana”. No Brasil,

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) já indicavam a organização do currículo através desse arranjo curricular. (Fochi, 2018, p.)

O documento da BNCC apresenta a seguinte definição referente aos campos de experiências: “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (Brasil, 2017, p. 40). De acordo com o documento, a definição de campos de experiências também estão ancoradas nos saberes e conhecimentos fundamentais dispostos nas DCNEI a serem oferecidos às crianças e relacionados às suas experiências. Para Agostini,

[...] esse modelo de currículo alinha teoria e base de conhecimentos alinhada a uma pedagogia emancipatória, buscando um documento que se organize por meio de interações e relações e práticas educativas planejadas de forma intencional, podendo este ser a possibilidade real de um currículo adequado ao contexto cultural hodierno. Assim, devemos lembrar que os campos de experiência são uma teoria plural e por esse motivo não são completas, mas esse aspecto se torna valoroso. (Agostini, 2017, p.118).

De acordo com os aspectos expostos, essa proposta de arranjo curricular por campo de experiência parece ser ideal, pois a criança é reconhecida como ativa, construtora do seu próprio conhecimento.

No entanto, ao estabelecer o desenvolvimento de habilidades e competências, de acordo com Branco *et al.* (2019) “exclui”, os preceitos de uma educação que tenha como foco o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão, inviabilizando, dessa forma, o trabalho pedagógico norteado por campos de experiências.

A prática pedagógica deve estar centrada na experiência da criança, compreendendo os direitos de aprendizagem que, articulado aos saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, geram aprendizagem significativa. Conforme o pesquisador Paulo Fochi (2020), o trabalho educativo deve partir da concepção de criança ativa e produtora de cultura.

A seguir, apresento os cinco campos de experiências nos quais a BNCC está estruturada:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações .(Brasil, 2017)

Fochi (2020) esclarece que “[...] a organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo, o fazer e o agir das crianças” (Fochi, 2015, p. 221). Dessa forma, a criança é entendida como sujeito ativo, protagonista no processo de construção do conhecimento.

Tomar a criança como ponto de partida, compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que, para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira” (Kuhlmann Jr, 1999, p. 65, apud Finco, 2015)

A organização do trabalho pedagógico por campos de experiência tem a centralidade do processo educacional partindo da experiência da criança numa abordagem que respeita suas características e especificidades. E dessa forma, de acordo com a pesquisadora Daniela Finco (2015), possibilita, também, a valorização da cultura construída pela criança nas suas diferenças, suas capacidades de socialização, contribuindo para sua autonomia e confiança, escutando-a, compreendendo-a, visando garantir-lhe o direito de ser criança. Como se vê, a proposta de organizar o trabalho pedagógico a partir dos campos de experiências respeita as singularidades da infância. Segundo Finco (2015), a abordagem por campos de experiência propõe uma visão de currículo na educação infantil que resulta de uma mudança de postura sobre o processo educativo, aproximando as crianças do contexto social, através da construção do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.

De acordo com Fochi (2020), os princípios de ludicidade, continuidade e significatividade podem auxiliar na organização do currículo da educação infantil a partir dos campos de experiência. Acreditamos que é preciso ser estudado e muito bem esclarecido por parte dos educadores o entendimento acerca de um trabalho norteado por campos de experiências, pois no documento esses campos aparecem associados ao desenvolvimento de competências e habilidades, o que pode gerar equívocos sobre sua compreensão. Seguem os princípios que podem contribuir para a estruturação do currículo partindo dos campos de experiência:

- A ludicidade se refere ao éthos da criança, sua forma de descobrir e construir sentidos e explicações ao mundo, a si mesma e aos outros;
- a continuidade, já que a possibilidade de construir um sentido de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências;
- a significatividade, em que a produção de significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão. Os significados produzidos envolvem: a) a autoria; construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo; b) a eleição, já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo,

decidir, e c) a provisoriedade, pois os significados produzidos não são rígidos, são fruto daquilo que se pode compreender naquele momento. (Fochi, 2020)

Segundo Fochi (2020), ao buscar no site do MEC por campos de experiência, o resultado é sempre um conjunto de objetivos, induzindo a uma compreensão equivocada sobre o que são Campos de Experiência.

De acordo com o site do documento, em cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, classificados por códigos alfanuméricos organizados em três grupos por faixa etária. (Brasil, 2017).

Segue o quadro abaixo, retirado do documento da BNCC, referente a um campo de experiência selecionado aleatoriamente como exemplo, para observarmos a referida divisão dos grupos por faixa etária e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para cada grupo:

Tabela 1- Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos

| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO | | |
|---|--|--|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| (EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. | (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. | (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. |
| (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. | (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. | (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e recconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. |
| (EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. | (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. | (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. |
| (EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. | (EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. | (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. |
| (EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. | (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. | (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. |

Fonte: Brasil (2017).

Concordamos com Agostini (2017) que é possível perceber uma especificação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento implicados à infância, estando explícito, no documento, como as crianças devem progredir e qual o desenvolvimento espera-se alcançar, demonstrando não haver espaço para o inesperado, o novo e a descoberta das crianças.

Ainda de acordo com Agostini, a especificação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a apresentação da sua progressão nos Campos de Experiência é extremamente incoerente com o conceito de Campo de Experiência baseado no modelo italiano que apresenta como foco central o direito, garantindo ampla possibilidade de experiências e aprendizagem para o desenvolvimento infantil de forma plena. Já que a estrutura proposta no documento, com objetivos de aprendizagem distribuídos de acordo com a divisão por faixas etárias na educação infantil, remete à ideia de fragmentação, perdendo a noção de totalidade do processo, subentendendo-se uma proposta de currículo que remete a uma proposta de organização disciplinar do conhecimento, podendo induzir ao entendimento da estrutura do ensino fundamental. Do mesmo modo, a forma gradativa com que os objetivos estão dispostos, como alerta Barbosa, Silveira e Soares (2019), pode subentender a educação infantil como etapa preparatória para a primeira etapa do ensino fundamental, correndo-se o risco de conduzir a uma perda das especificidades dessa etapa de ensino.

Além do risco que existe de provocar certa incompreensão por parte dos educadores, aspecto destacado nas audiências como ponto negativo no que se refere ao documento.

Precisamos de um arranjo curricular que tenha como referência as características e especificidades da educação infantil visando uma educação que atenda às necessidades das múltiplas infâncias e o desenvolvimento integral da criança. No entanto, pelo que pudemos perceber, parece que tal proposta de construção de currículo não dialoga com o que o documento da BNCC propõe para a educação infantil, pois, embora a BNCC faça referências às DCNs, denominando a criança com base na etapa da educação infantil, subentende uma concepção de infância como uma construção histórica e social, na qual a criança é entendida como sujeito de direitos que produz cultura e é, ao mesmo tempo, produto dessa cultura, revela-se incoerente no que se refere às competências e habilidades, bem como às divisões por faixas etárias com objetivos para cada grupo em cada campo de experiência.

O pesquisador Paulo Fochi (2020) afirma que a BNCC homologada foi finalizada por um grupo organizado pelo movimento “Todos pela Base” e que, apesar da tentativa de mudanças referentes ao documento, foi possível manter muitos dos conceitos e ideias defendidos e amplamente discutidos nas primeiras versões, fruto de duras lutas dos

movimentos sociais e de pesquisadores. Destarte, há muitas críticas relativas a vários outros aspectos, no entanto, essa discussão seria para um outro momento.

Passamos à análise sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a primeira dentre as muitas transições que acontecem na Educação Básica, momento de grande relevância na vida escolar da criança. Segue um trecho retirado do documento referente a essa transição.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (Brasil, 2017, p. 53).

Reafirmamos as críticas referentes à transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorridas durante as audiências. O documento cita a importância de um olhar cuidadoso para o trabalho pedagógico com a criança na educação infantil e sua transição para o ensino fundamental, porém é necessário um aprofundamento sobre as especificidades da infância nos anos iniciais do ensino fundamental. A “criança” da Educação Infantil se torna “aluno” no ensino fundamental.

Há críticas, também, no que se refere ao foco no detalhamento da síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência. Apesar do texto do documento ressaltar que tais sínteses não devem ser vistas como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental, supõe a ideia de pré-requisitos e possíveis avaliações para a entrada no Ensino Fundamental. Dessa forma, perde-se a identidade da Educação Infantil que vem sendo construída em meio a muitos desafios, como também o respeito às singularidades da pequena infância que não comporta um currículo conteudista. Ademais, existe a ideia de subalternidade da educação infantil ao ensino fundamental. Tal visão é alvo de muitas críticas, pois desde que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, esforços têm sido feitos para que seja reconhecida como uma etapa, com sua devida importância e características.

De acordo com as contribuições das audiências, parece não haver intencionalidade em procurar melhorar o diálogo entre essas duas etapas de ensino, com a presença de elementos que buscam trazer valores do ensino fundamental - já são pouco lúdicos - para a educação infantil, enfatizando processos de alfabetização precoce.

Conforme o documento da BNCC, as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes da prática pedagógica, seguindo as DCNEI na educação infantil. No entanto, consideramos extremamente importante que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas primeiras etapas do ensino fundamental se estruture com base em estratégias lúdicas, principalmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Destarte, de acordo com Agostini (2017), a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, presente no documento, parece apresentar, na Educação Infantil, um caráter preparatório para o ensino fundamental. O texto do documento, ainda conforme Agostini, indica, de modo não explícito, que os campos de experiência revelam os conteúdos a serem reforçados e que darão continuidade a suas aprendizagens no ensino fundamental, o que demonstra uma tentativa de inserção, na Educação Infantil, de conhecimentos disciplinares. Dessa forma, concluímos que os campos de experiência apresentados na BNCC não apresentam nenhuma relação com a construção curricular baseada na experiência de construção de currículo para educação infantil italiana.

Concordamos com Kramer (2007), como já dito, que a Educação infantil e ensino fundamental são etapas indissociáveis, com aspectos comuns que envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. Como Bello, Fernandes e Gois argumentam, pensamos que as propostas curriculares, tanto da educação infantil como do Ensino Fundamental, devem conter as singularidades das respectivas faixas etárias, mas é essencial mobilizar estratégias que possibilitem uma continuidade do processo de aprendizagem. Desse modo, acreditamos na relevância de uma reflexão mais profunda sobre o documento no tocante à transição entre essas duas etapas tão relevantes na vida escolar da criança e dessa forma respeitá-la em todas as dimensões da infância, em seu contexto social em direção ao seu protagonismo e desenvolvimento integral.

Como já destacado neste trabalho, percebemos que os documentos e as propostas de ensino geralmente demonstram uma atenção ao respeito à infância quando se trata da educação infantil. No caso da BNCC, percebemos que isso também ocorre, não da maneira como acreditamos ser ideal e nem com a devida relevância, como já destacado. Nesse sentido, limitado ao recorte da pesquisa, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), como já prevíamos, infelizmente não há a merecida reflexão e importância necessária sobre a questão da infância.

De acordo com o texto da BNCC, o Ensino Fundamental se estrutura em cinco áreas de conhecimento, sendo elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, às referidas áreas

“favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010 apud Brasil, 2017). Cada área do conhecimento apresenta componentes curriculares e competências específicas de área que “[...] explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas.” (Brasil, 2017, p. 28) Conforme o documento, as áreas que se estruturam em mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas) apresentam, também, competências específicas do componente curricular (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História), que serão desenvolvidas no decorrer do ensino fundamental. As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas e também a articulação vertical, referente à progressão entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a continuidade das experiências dos estudantes, considerando suas especificidades. Para desenvolver as competências específicas, cada componente curricular estabelece habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, organizados em unidades temáticas. A seguir, apresentamos a estrutura da BNCC no que se refere ao Ensino Fundamental.

Quadro 1- A estrutura da BNCC



Fonte: Brasil (2017).

Segue um trecho do documento que, de certa forma, refere-se à importância das propostas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental valorizarem o lúdico (jogos e brincadeiras).

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas **formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Brasil, 2017, p. 57).

Percebemos, no trecho acima, que há uma discreta valorização de situações lúdicas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, apontando para a necessidade de relacionar com as experiências vivenciadas na educação infantil, dando prosseguimento a essas experiências num processo contínuo e ativo de construção de conhecimentos. Dessa forma, entendemos que há certa preocupação em relação à infância no documento da Base, no entanto, a criança não é considerada centro no processo de ensino e aprendizagem, e sim o conhecimento. Como podemos observar no trecho a seguir:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2017, p.59)

Nascimento (2007) afirma que, no decorrer da história, não foi prioridade da escola respeitar a infância e suas singularidades, o que consideramos como um desafio para o ensino fundamental. Destarte, “[...] o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural [...]” (Kramer, 2007, p. 20), pois a criança também está presente no ensino fundamental. Porém, é de extrema relevância enfrentar o desafio de, nos anos iniciais do ensino fundamental, considerar a abrangência da infância e evitar o seu encurtamento que pode gerar desinteresse pelo estudo, repercutindo nos demais níveis de ensino, devido à priorização do conteúdo em detrimento do brincar, conforme Silva e Silva (2016).

Temos consciência das especificidades da educação infantil e também do ensino fundamental. Reconhecemos as singularidades das faixas etárias que envolvem essas duas etapas da educação básica. No entanto, reconhecemos também que

[...] há permanência de quatro eixos estruturadores das culturas infantis propostos por Sarmiento (2003) que indica pontos comuns do bebê até a criança de doze anos: a ludicidade, ou capacidade de brincar; a fantasia do real, ou a possibilidade de imaginar ativamente; a interatividade, ou a interação contínua com os pares ou com os adultos; a reiteração, ou fazer de novo e, fazer de novo, reinventar o mundo. (Bioto; Peres; Ribeiro, 2020).

Dessa forma, consideramos extremamente importante o respeito e a valorização da infância nos anos iniciais do ensino fundamental. Acreditamos que a forma como a BNCC se refere a essa etapa (1º e 2º ano do ensino fundamental) com foco exclusivamente na alfabetização, acentua ainda mais a ruptura que já existia entre a educação infantil e o ensino fundamental, gerando uma invisibilidade da infância com [...] um maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo. (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p.3 apud Bioto; Peres; Ribeiro, 2020) que não fazem nenhum sentido para a criança. Percebemos que, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, não há um caráter de continuidade, como o próprio documento alega haver.

Para que ocorra uma continuidade educativa entre a educação infantil e ensino fundamental e haja o reconhecimento das crianças em sua integralidade e infâncias, é imperioso ter consciência de que a criança está crescendo e se desenvolvendo, mas que continua sendo criança, com todas as singularidades dessa etapa da vida, apesar de estar no ensino fundamental.

O Ensino Fundamental, baseado em habilidades e competências, tendo como foco principal a alfabetização nos 1º e 2º anos, não reconhece as infâncias, as diversidades, não visa uma educação integral para a formação de sujeitos conscientes do seu papel na sociedade e no seu poder de transformá-la. De acordo com o documento da BNCC, o Ensino Fundamental está estruturado através de uma educação tecnicista/utilitarista, com origem na tendência neoliberal, prevalecendo no campo educacional as vozes e a força dos interesses econômicos. (Bello, Fernandes, Gois, 2019). Tais interesses, emergidos no campo das influências, foram materializados no campo da produção do texto a que se refere Stephen Ball. Dessa forma, percebemos, no documento da BNCC, a mercantilização da educação, com interferências do sistema privado nas instituições públicas com o aval do Estado.

6.2 SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

Em 2017, António Nóvoa esteve no Brasil e, durante uma entrevista, fez a seguinte afirmação: “[...] o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã

uma coisa diferente do que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo.” (Nóvoa, 2017) Acreditamos no poder da escola em contrariar destinos!

Nós, educadores, precisamos acreditar nesse poder da educação em contrariar destinos, caso contrário estaríamos “mergulhados” num vazio quase impossível de nos mantermos. É imperioso acreditar nesse poder e lutar com as “armas” que possuímos para que tal poder seja efetivado. Analisar o documento da BNCC é uma forma de contribuir com essa batalha.

Partindo da Constituição Federal de 1988, mais especificamente de seu artigo 205, que já apresentamos nesse trabalho, a educação é direito fundamental de natureza social. A “educação é direito de todos”, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, a quem deve ser assegurada uma formação para o exercício da cidadania, entendida por Moacir Gadotti (2002) como a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2002), a dimensão fundante da cidadania é a educação escolar, portanto, educação e cidadania estão intrinsecamente relacionadas. Dessa forma, a educação, como direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, deve assegurar-lhe uma formação para o exercício da sua cidadania.

No entanto, apesar de tal direito ser reconhecido pela Lei Maior, temos consciência de que nunca foi usufruído por todos os cidadãos brasileiros de forma igualitária. Apesar das conquistas, fruto de muitas lutas travadas, muitas batalhas ainda são necessárias para que a educação seja garantida a todos os brasileiros de forma igualitária e com equidade.

Sem dúvida alguma, o direito à educação deve estar prescrito na Constituição Federal de 1988, bem como em outras legislações. Trata-se de um enorme avanço, devendo esse direito ser usufruído por todos.

Conforme enfatiza a BNCC:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) 1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2017, p. 7).

Como descrito no documento, a Base visa “[...] à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]”, como prescrito nas legislações, para que a educação seja oferecida a todos os cidadãos sem distinção. No entanto, de acordo com Almeida, Gonçalves

e Magalhães (2019, p. 1078), “[...] as políticas pouco preveem meios de efetivação e de didatização de suas propostas no âmbito escolar em um cenário nacionalmente diverso.” Pois, numa sociedade extremamente desigual, há de se considerar os interesses ocultos que visam na verdade aceitação, camuflado por um discurso em prol de uma educação de qualidade que não se resume à universalização do acesso à escola, visto que são inúmeras as realidades e diversidades.

A educação apresenta três grandes e importantes desafios: o acesso, a permanência e a qualidade. A melhoria da qualidade da educação é central quando o assunto é política pública, com destaque para a BNCC, objeto da presente pesquisa. Dessa forma, a superação das desigualdades está intrinsecamente envolvida com a questão da qualidade da educação. Destarte, precisamos refletir se o documento da BNCC contribui com a “[...] redução ou reprodução das profundas desigualdades educacionais que caracterizam o contexto brasileiro.” (Meira, 2022,p.3)

De acordo com o documento da BNCC, as aprendizagens essenciais devem assegurar aos alunos “[...]o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (Brasil, 2017,p.8). As referidas competências se estendem a toda a educação básica, incluindo a educação infantil, como descrito no trecho a seguir:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica [...], inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (Brasil, 2017, p. 8-9).

O documento apresenta as seguintes competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos [...]
2. Exercitar a curiosidade intelectual [...]
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]
4. Utilizar diferentes linguagens [...]
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação [...]
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...]
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...]
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...]
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação [...] (Brasil, 2017, p.9-10).

Concordamos com Costa-Hübes e Kraemer (2019) que as competências descritas acima demonstram claramente o sujeito que se pretende formar, para atender às demandas do mercado de trabalho. Ou seja, um sujeito autônomo, preparado para tomar decisões pertinentes, solucionar, com responsabilidade e resiliência, conflitos que envolvam grupos. Parecem até características positivas, se não tivermos um olhar criterioso e percebermos o interesse meramente mercadológico nelas implícito, que não valoriza o objetivo principal da educação na sociedade contemporânea, que é a formação de indivíduos críticos, participativos e capazes de transformar a sociedade na qual estão inseridos.

Concluimos que o documento da BNCC visa a formação de sujeitos capazes de desenvolver as competências descritas, para atender às demandas do mercado de trabalho.

A BNCC propõe a construção de currículos com base em um ensino instrumentalizado no desenvolvimento de competências e habilidades, para resolver demandas do dia a dia, “descrita em termos comportamentais como aquilo que é esperado do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” (Macedo, 2018, p. 32 apud Amorim & Oliveira, 2023, p. 12) para toda a Educação Básica. Dessa forma, não visa formar cidadãos para a vida, cidadãos críticos e emancipados capazes de transformar a sociedade, mas sim cumprir demandas para o mercado de trabalho, perdendo o verdadeiro sentido da educação. Conseqüentemente, os conteúdos que contribuem para a construção da identidade, de posturas, da constituição como seres humanos, cidadãos conscientes de seus direitos, serão invalidados, pois não serão “utilizados” na prática/tarefas do dia a dia. (Amorim & Oliveira, 2023). Assim, os maiores prejudicados serão os alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas, visto que tal perspectiva aumenta as desigualdades. Pois,

Os alunos melhor dotados em capital cultural e melhor acompanhados por suas famílias seguirão, de qualquer maneira, seu caminho, seja qual for o sistema educacional. Os alunos “médios” acabarão encontrando uma saída, ao preço de eventuais repetências ou mudanças de orientação. À sorte dos alunos em reais dificuldades é que se pode medir a eficácia das reformas. Eles terão alguma coisa a ganhar com uma redefinição dos programas em termos de competência? (Perrenoud, 1999, p. 71 apud Amorim & Oliveira, 2023, p.16).

Esse trecho de Perrenoud mostra que as políticas públicas têm um papel fundamental na educação de crianças de classe social menos favorecida, confirmando a fala de António Nóvoa sobre o melhor da escola pública em contrariar destinos. No entanto, a BNCC, foco deste estudo, lamentavelmente está retirando o poder da escola pública em contrariar destinos, mostrando-se como uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário, sendo a pior escola do mundo, como afirmou Nóvoa (2017).

A BNCC é uma política pública pensada por reformadores empresariais e não por educadores realmente envolvidos com o papel social da educação. Dessa forma, “[...] a educação perde sua essência e vira uma mercadoria, onde quem tem capital paga por uma educação de qualidade e quem não tem fica a mercê do Estado que oferece a educação que convém ao mercado.” (Amorim; Oliveira, 2023, p.17). Fazemos um destaque para o interesse do homem mais rico do Brasil, como enfatizou Cury (2018), proprietário da Fundação Lemann, Jorge Paulo Lemann, na construção da BNCC, interessado em uma educação de qualidade.

Coadunamos mais uma vez com os questionamentos de Amorim & Oliveira (2023) ao questionar sobre o motivo de se trabalhar competências já na educação infantil, visto que elas objetivam desenvolver habilidades para o mercado de trabalho. O fato da BNCC propor o desenvolvimento de competências gerais na Educação Básica que desdobram-se “no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação.”(Brasil, 2017,p.8) indica uma redução do papel social da educação já na primeira etapa da educação básica.

A BNCC, propondo uma educação igual para todos através da proposta de ensino utilizando-se de competências, conforme Amorim & Oliveira (2023), desconsidera as heterogeneidades infantis, o percurso trilhado, as dificuldades, o contexto em que vivem. Se uma criança desenvolve/alcança uma competência, justifica-se por meio do mérito. Ignora-se o ponto de partida de cada criança. No entanto, sabemos que o contexto em que a criança está inserida interfere extremamente no resultado. Um aluno em situação de desfavorecimento social precisa produzir um esforço muito maior para alcançar uma competência e mesmo assim, não ter atingido uma marca mais alta que outro aluno em situação de favorecimento social que certamente produziu um esforço muito menor.(Cavalcante, 2018, p. 11 apud Amorim; Oliveira).

A BNCC, de acordo com Amorim & Oliveira, não atenderá à diversidade presente em nosso país, quiçá formará cidadãos críticos, reafirmando a “falsa igualdade” que, provavelmente, acentuará as desigualdades já existentes.

Desde o início há que se afirmar que a multiplicidade é sempre heterogênea e o que se fere imediatamente na tentativa de homogeneização é a diferença. A presunção do comum esbarra naquilo que não é suportável e que não pertence a todos, isto é, o que é colocado no lugar da diferença. A questão que se coloca é que uma base unificada instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos. É preciso enfatizar que a perspectiva universal não é dada a priori, ela foi produzida como verdade e como valor que se supõe e se arroga como universal. A questão que se coloca é: por que a diferença necessita ser

expurgada da educação? E por que a Educação Infantil necessita de uma base comum? (Abramowicz, Cruz & Moruzzi, 2016, p. 49).

Como justificativa para a construção da BNCC a equidade e igualdade no acesso à educação foi o mote da “propaganda” utilizada pelo MEC. No entanto, uma política curricular “universal” e/ou “comum” que se propõe atender a todos de igual maneira nos faz concluir que [...] há um certo tipo de vida que será tomado como universal na BNCC e, no caso da educação infantil, um certo tipo de criança e, sobretudo, de infância. (Abramowicz, Cruz, Moruzzi, 2016, p. 52).

Dessa forma, é pertinente o questionamento apresentado por Amorim & Oliveira: “Quais crianças serão “apagadas” em tempos de BNCC?” (2023, p. 14).

No que se refere à alfabetização, como já destacado neste trabalho, de acordo com Mortatti (2020), desde o século XIX temos lidado com sérios problemas em relação à educação no Brasil: a escola não cumpre a sua função principal que é ensinar as crianças a ler e escrever.

O documento da BNCC antecipou o processo de alfabetização: “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” [...] (BRASIL, 2017, p. 59). Já o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Meta 5, estabelece: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (Brasil, 2014. p.58). Está explícito o desalinhamento do documento. No trecho retirado da BNCC, o documento afirma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p. 7, grifo no original).

Podemos observar que, no texto da BNCC, consta que o documento se apresenta em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Questionamos essas contradições que refletem a inconsistência do documento. Haveria, diante disso, um interesse de fato em resolver os problemas que envolvem a alfabetização ou seria um interesse em resultados de avaliações em larga escala para melhoria dos índices educacionais, atendendo a interesses mercadológicos? Sabemos que, de acordo com avaliações em larga escala, “[...] constata-se que a alfabetização como direito social está sendo ofertada às crianças com insucesso e situações de insucesso têm sido recorrentes.” (Amarante, Moreira, 2019, p.4).

São inúmeras as justificativas para a antecipação do processo de alfabetização. Dentre elas, argumentam que, com a alfabetização aos seis anos, “criam-se melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira” (Santos; Vieira, 2006, p. 780 apud Caldeira, 2019, p. 178).

Almeida, Magalhães e Gonçalves (2019) afirmam que o direito à educação é reconhecidamente um elemento essencial à justiça social. Não há dúvidas sobre essa afirmação das autoras. Ademais, temos consciência também das potencialidades da escola, dos contextos e dos sujeitos na produção de um projeto de educação que contribua com a redução das desigualdades sociais e com a promoção da justiça social. No entanto, conforme as autoras, há ainda um conjunto de fatores que precisam estar associados à educação, como direitos à moradia, à saúde, à proteção familiar, ao acesso aos meios de comunicação, dentre outros.

Colvero e Fernandes afirmam que, para se efetivar o que estabelece o Art. 205, da CF/1988, a alfabetização deve ser priorizada, pois está “inserida no grande escopo de um dos bens sociais mais caros em uma sociedade moderna que é a educação” (2019, p.287). Dessa forma, para que seja garantido o direito à alfabetização a todos os cidadãos brasileiros é necessário considerarmos as enormes desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Para tanto, é necessário promover a equidade através de políticas públicas, como a BNCC preconiza, se esse realmente fosse seu interesse. Destarte,

[...] para que o cidadão obtenha direitos básicos garantidos pela Constituição – entre eles a educação – e, a partir dela, pleno desenvolvimento, preparo para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho, a alfabetização é um fator preponderante e essencial. Portanto, para o país a alfabetização deve ser tratada como uma das metas mais importantes a serem alcançadas. (Colvero, Fernandes, 2019, p.289).

Precisamos educar para a cidadania, formar cidadãos que reivindiquem por seus direitos, que contribuam para a construção de uma sociedade menos desigual. Nesse sentido, a plena alfabetização é um dos importantes direitos do cidadão.

No trecho a seguir, apresentamos o conceito de alfabetização segundo a BNCC:

[...]alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fônemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (Brasil, 2017, p. 90).

A alfabetização não se resume ao treino mecânico da consciência fonológica, formando meros decodificadores, executores de tarefas, incapazes de atuar coletivamente na construção de uma sociedade justa e igualitária. Essa é uma visão pobre e reducionista de alfabetização. Precisamos oportunizar a alfabetização enquanto direito social de todo cidadão. Direito negado a tantos brasileiros, em especial às crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Direito de serem alfabetizadas para “[...] serem resgatadas do abandono da escuridão e da solidão e não capitularem frente à proibição de ingressarem no novo mundo prometido.” (Mortatti, p.15, 2006).

As políticas curriculares para a Educação Básica, conforme Almeida, Magalhães e Gonçalves (2019) se baseiam em garantias sociais de diminuição das desigualdades, de inclusão, de atendimento às diversidades de aprendizagem, de compreensão do ritmo de desenvolvimento individual, de garantia da autonomia dos docentes e dos discentes, dentre outros inúmeros pressupostos. A BNCC segue esse mesmo caminho, apresentando-se com um discurso de garantia de justiça, igualdade e inclusão e de redução das desigualdades. Destarte, temos consciência de que, a construção da BNCC (contexto da produção do texto), enquanto política pública curricular, está permeada por disputas de interesses que envolvem forças e poderes. Dessa forma, precisamos nos atentar para o fato de que “[...] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (Mainardes, 2006, p. 97), e que, dessa forma, é necessário, como argumenta Cury (2018), desvelar os interesses e a que favorecem. Nesse jogo de interesses, vence quem tem maior poder de decisão.

Ainda sob a análise de Cury, a BNCC se envolve em uma visão de escolarização que, oferecendo os mesmos conteúdos aos educandos, possibilitaria igualdade de oportunidades, superação das desigualdades e, conseqüentemente, melhora na qualidade da educação. E o que dizer da equidade tão propagada pelo MEC?

Vivemos em um país com severa desigualdade social. Há que se considerar o contexto para garantir o direito à educação a todos os brasileiros, como preceitua a Carta Magna. Universalizar o acesso à educação não garante igualdade, é preciso considerar as diversidades. No entanto, observamos que há outros interesses envolvidos que vão além da função social da educação. Dessa forma, o país precisa de políticas públicas que promovam a equidade para oportunizar educação a todos os estudantes, para além da lógica mercantil e aumento dos índices das avaliações em larga escala.

Apesar de todos os desafios a serem enfrentados, persistimos confiando no poder da educação em contrariar destinos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar os estudos e inserir-me no universo acadêmico, possibilitou-me a oportunidade de através do percurso investigativo descobrir-me pesquisadora, entendendo que o pesquisador nasce ao pesquisar. E esse processo foi sendo tecido e encantando-me, foram emergindo revelações, construções de conhecimentos, desconstruções de visões até então estabelecidas. Em meio a questões pessoais complexas me vi envolvida numa “relação” feliz com a pesquisa que contribuiu para adormecer sentimentos difíceis e que precisavam desse processo. Me reconstruí no desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa resgatou-me...

Durante o processo de pesquisa por diversas vezes invadiu-me diferentes sentimentos. Houve momentos que me senti extremamente solitária, imersa em meio a documentos, livros, artigos, audiências... enquanto em outros a companhia dos pesquisadores e estudiosos provocavam-me uma sensação de proximidade tão intensa que emergia a necessidade de um afastamento, situação inclusive curiosa que envolve presença e ausência. Posso afirmar que pesquisar não é um processo simples, mas é gratificante.

Finalizar esse trabalho é, na verdade, retomar ao interesse despertado pelo tema desta pesquisa, a saber, o desejo em defender os direitos dos alunos que adentraram a sala de aula que estive presente como educadora. Tais alunos, estudantes de classes sociais menos favorecidas, crianças que não vivem a infância como a fase da fantasia, do encantamento, da brincadeira, da imaginação, crianças que são “casos de poesia”. Em minha prática como professora regente, pude observar a pureza e inocência dessas pequenas crianças e que são uma significativa parcela da população brasileira que não usufruem dos direitos básicos sociais previstos na Constituição Federal de 1988, dentre eles o direito a uma educação de qualidade, foi o que verdadeiramente impulsionou o intenso desejo em realizar esse estudo com a questão: *a forma como é proposta a questão da infância na Base Nacional Comum Curricular contribui para a construção de uma educação que respeite a infância como construção sócio-histórica, suas características e especificidades? A partir dessa questão central, estabelecem-se algumas questões norteadoras, quais sejam: existe uma abordagem da infância em termos de pertencimento social construído na BNCC? De que maneira as orientações curriculares previstas na BNCC contemplam o princípio da equidade? E sua relação com a infância?*

Buscando respostas a tais questionamentos, defini os seguintes objetivos: analisar a história, os discursos e o contexto de construção da BNCC para a Educação; Infantil e

turmas de alfabetização; analisar em particular o conceito de infância enquanto construção sócio-histórica presente na BNCC; refletir sobre as questões referentes à equidade e infância presentes no referido documento curricular.

Iniciamos o trabalho procurando uma interação com o objeto de pesquisa através do levantamento bibliográfico nos sítios acadêmicos. Através da busca por estudos que dialogassem com o tema da presente pesquisa e pudessem trazer possíveis contribuições, pudemos ter acesso a referências teóricas relevantes que contribuíram para o desenvolvimento do presente trabalho. No recorte temporal que nos limitamos a pesquisar, de 2017 a 2022, observamos que há trabalhos que tratam questões relevantes sobre infância, equidade e os jogos de poder que ocorrem durante a construção de uma política pública, mais especificamente no contexto de influência e produção do texto da política, conforme discutido no presente trabalho. No entanto, identificamos durante nosso levantamento que há um número reduzido de produções que apresentem um olhar crítico no que se refere ao respeito à infância e à equidade, fazendo-se necessário estudos mais aprofundados nesta seara.

Compreendendo a BNCC enquanto uma política normativa, trouxemos reflexões sobre os conceitos de política e política pública, considerados relevantes para fundamentar o estudo da BNCC. Uma breve apresentação da abordagem do ciclo de políticas que foi utilizado como suporte para esse trabalho. Trouxemos também o conceito de criança e infância que foi problematizado à luz de estudos que se interessam por esta problemática. As crianças, principais sujeitos desta investigação, mas também pessoas de direito ao acesso equânime à educação, portanto, um debate sobre diferença, igualdade e equidade marcam presença ao lado de uma breve história da alfabetização no Brasil.

Entendemos que o processo de criação e efetivação das políticas educacionais envolve diversos atores e questões, destarte, interpretar esse processo é de extrema relevância.

Passamos pelos antecedentes históricos da BNCC e nos propusemos fazer uma reflexão sobre o contexto de produção e da prática da BNCC. Assim como também citamos alguns projetos, versões e a política em debate.

Uma descrição comentada de como ocorreram as audiências públicas da BNCC referentes à educação infantil e ensino fundamental foi pormenorizada neste estudo. A análise das audiências públicas e dos documentos enviados por várias entidades foi mais um passo em busca das reflexões para iluminar a compreensão de todo o processo de construção do documento da BNCC no que versa sobre infância e equidade na fase da educação infantil e alfabetização. Conforme Mainardes (2006), acentua o processo político envolve uma

variedade de disputas e embates, como analisado nos referidos documentos recebidos e no âmbito das audiências públicas. Observamos, tratar-se esta esfera de estudo de um latente campo de disputas e de correlações de forças e poderes, característicos em discussões sobre políticas públicas. Ao longo de nosso trabalho, entendemos que, neste processo, lamentavelmente a BNCC é resultado de pressões de quem detém o poder. Há outros interesses envolvidos, baseados na lógica mercantil, que torna a educação uma mercadoria, ultrapassando o respeito às subjetividades da infância e um real interesse em promover a equidade dos pequenos cidadãos. Invisibilizando a criança como possuidora de direitos e detentora de potencialidades e singularidades.

Ao apresentarmos a análise do documento da BNCC, buscamos refletir em particular sobre a concepção de infância na qual a BNCC está ancorada, nos limitando à educação infantil e alfabetização. Com base no discurso da BNCC de garantia de justiça, igualdade e inclusão e de redução das desigualdades, buscamos também refletir de que forma a BNCC busca promover a equidade. A Base, como política curricular “universal” e/ou “comum”, propõe-se ao atendimento de todos os educandos igualmente através da proposta de ensino utilizando-se de competências, perspectiva que entendemos como contraditória. Numa sociedade extremamente desigual como a nossa, há de se considerar os interesses ocultos no que se refere à educação e a quem favorece. Pois tais interesses buscam além do verdadeiro objetivo da educação, visando atender as demandas da sociedade neoliberal que vivemos na contemporaneidade.

Concluimos que a BNCC não reconhece as infâncias, as diversidades, não visa uma educação integral, quiçá favorece a garantia ao direito à educação a todos os brasileiros. A análise proposta neste trabalho sobre a abordagem da infância enquanto construção sócio-histórica e a questão da equidade “que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p.15), foram reflexões fundamentais, uma vez que a BNCC envolve a vida escolar de todos os alunos brasileiros de escolas públicas e privadas. Nesse sentido, a presente pesquisa traz significativas contribuições não só para o meio acadêmico, por se tratar de uma pesquisa sobre um documento normativo e mandatário, gerador de inúmeras disputas e discordâncias desde as suas primeiras discussões, nomeado por Stephen Ball por contexto de influência e a sua formulação final, contexto de produção do texto, como já destacado anteriormente, mas também por ser de grande relevância para a sociedade brasileira como um todo.

É extremamente relevante e urgente que seja impedido que retirem o poder da escola pública em contrariar destinos. Pois é nesse poder que nós, educadores, precisamos acreditar e

lutar para que a escola se efetive enquanto palco de mudanças sociais. E é nesse mesmo poder que os estudantes de classes sociais menos favorecidas precisam confiar. E lamentavelmente a BNCC retira esse poder.

Para encerrar sem findar, é mister ressaltar que temos consciência de que o estudo desenvolvido é apenas um passo relevante e ínfimo diante de forças e poderes que perpassam a construção da BNCC, com base em valores cultivados por uma racionalidade neoliberal.

No entanto, através dessa pesquisa, interpretamos e problematizamos a BNCC, buscando visibilizar a criança como sujeito de direitos e procurando emergir o enorme poder que possuímos enquanto educadores, pois embora não sejamos os formuladores da BNCC, somos nós juntamente com os estudantes, os atores e protagonistas do cotidiano escolar, aqueles que tecem os saberes e fazeres escolares e não meros implementadores de políticas. Dessa forma, precisamos lutar pela criança portadora de direitos e dentre eles o direito ao respeito às suas singularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Análise das consequências da parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional** Junho, 2011. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf> Acesso em: 28 mar. 2023.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **A formação das novas gerações como campo para negócios?** In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, L. A. A. de; MAGALHÃES; P. M. V. dos S.; GONÇALVES, C. de L. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1075-1100 jul./set. 2019.

AMARANTE, L; MOREIRA, J.A. da Silva. Políticas curriculares para alfabetização: questões e dilemas a partir da BNCC. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, e66587. Novembro de 2019.

AGOSTINI, Camila Chioti. **As artes de governar o currículo da educação infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão**. 166f. Orientador: Jersy André Brzosowski. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Fronteira do Sul, Programa de Pós-graduação em Mestrado Interdisciplinar e Ciências Humanas – PPGICH, Erechia, RS, 2017.

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras E A “Nova Educação”: Orientações Hegemônicas no Mec e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0225329, 2019.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: Avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AMESTOY, M. B.; MATTOS, K. R. C.; TOLENTINO - NETO, L. C. B.; O posicionamento da comunidade acadêmica frente à produção do texto da Base Nacional Comum Curricular. In: AMESTOY, M. B.; FOLMER, I.; MACHADO, G. E.; **Bncc Em Cenários Atuais: Currículo, Ensino e a Formação Docente**. 1. Ed: Arco Editores, Santa Maria - RS: p. 141-155, 2021.

AMORIM, A. T. J. C., & OLIVEIRA, M. A. G. BNCC, Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. RBEC Tocantinópolis/Brasil v. 8 e15625 10.20873/uft.rbec.e15625 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **ANPEd e a BNCC: luta, resistência e negação**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acessado em: 22 maio. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.) **Políticas Educacionais-questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 288 p, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em: 12 mar. 2022.

BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S.H.V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. de; O Que é Básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 16, p. 11, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acessado em: 27 jul. 2023.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e Guia de Tecnologias Educacionais. In: PERONI, V. M. V. (org). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, p. 52-71, 2015.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. **Relações do Movimento Empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BENJAMIN, W. **Experiência. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984a.

BENJAMIN, W. (1994a). **Experiência e pobreza. Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense.

BENJAMIN, W. (1994b). **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: Brasiliense.

BELLO, C. L.; FERNANDES, M. Z.; GOIS, A. de S. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Contradições no Campo Teórico da BNCC. In: **Seminário Internacional de Políticas Públicas em Educação**, Joaçaba- SC, nº2, p. 7-8, 2019.

BEZERRA LINS, S. L. *et al.* A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **CESPsiologia [online]**, v.7, n. 2, p.126-137, 2014.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, ed., 1998.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição, KRAMER, Márcia Adriana Dias (Organizadoras). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, M. do R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, p. 1-8, 2011.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A.B de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação:** Maceió, vol. 11, nº. 25, Set./Dez. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 54 p, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 20 mar. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014

BRASIL. **Resolução CNE/CP 07/2010**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas**. Brasília. Senado Federal, 2023. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas>. Acessado em: 10 mar. 2023.

BUJES, M. I. E. **Que infância é essa?** In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPED, p.1-15. CD-ROM. 140, 2000.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMARGO DA SILVA, V.; SANTAIANA, R. da S.; GONÇALVES, L. G. N. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 1183 -1203, ago. 2021.

CAMÕES, M. C. de L. S. **O currículo como um projeto de infância**: afinal o que as crianças têm a dizer? 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CANDAU, V. M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p.715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 22 mar.2022.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. F. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 2, p. 298–318, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1035>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CANDAU, V. M. **Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau**. Disponível em: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10> . Acessado em: 10 jun. 2022.

CANDAU, V. M. Entrevista Vera Maria Candau. **Diferenças e desigualdades no cotidiano escolar**. <https://www.youtube.com/watch?v=d2U9cKRcCHc>. Acessado em: 15 abr. 2022.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. II DOSSIÊ: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DIFERENÇAS CULTURAIS. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, mai / ago. 2006.

CAMPOS, R. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Retratos Da Escola**, 12(23), 409–412, 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial Curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

CONDE, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, vol. 2, n. 2, P. 78–100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acessado em: 22.abr. 2022.

COLVERO, R. B.; FERNANDES, S. B. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago., 2019.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2003.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul.2002.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política Educacional**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DE ANDRADE, J. A.; MIRANDA, H. da S. Quando as crianças tornam-se alunos: (re) pensando os sujeitos da educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v.32, n.2, p.107-128, jul/dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>. Acesso em: 21 jun. 2022.

DEL PRIORI, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORI, M. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contextop, 84-106, 2000.

DERRIDA, Jacques. Torres de Babel / Jacques Derrida; tradução de Junia Barretto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 74p, 2002.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, p. 441 a 456, 2007.

DRUMMOND, R. de C. R. **Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem**: a escola sub judice. 2019. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

ESTEVES BORTOLANZA, A. M. ; FREIRE, R. T. J. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: Concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série - Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 23, n. 49, p. 67– 96, 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1138>. Acesso em: 05 maio. 2023.

- FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FRANGELLA, R. C. P. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. DOSSIÊ - Educação, democracia e diferença. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e 71647, 2020.
- FRANKLIN, Bob. **The case of children's rights: a progress report**. In: Bob Franklin (org.), *The handbook of children's rights: comparative policy and practice*. London: Routledge, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, N. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: “Educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”. **Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educacion y cultura em la Sociedad de la Información**. v. 10, n. 3, nov. 2009.
- FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- FOCHI, Paulo Sérgio. (2020). **A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil**. Educação Unisinos –v.24, 2020.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2002.
- GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2018.
- GONTIJO, C. M. M. ; COSTA, D. M. V. ; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições [online]**. 2020, v. 31, e 20180110. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-01>. Acesso em: 7 jun. 2022.
- GOTTI, A. Os desafios da educação brasileira em 2019: linhas e cores. **Revista Nova Escola**, jan. 2019.
- GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

HADDAD, S. **O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.** Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext.
Acessado em 12 mar. 2022.

HOJAS, V. F. Pesquisar escolas: “abordagem do ciclo de políticas” e “teoria da atuação política” em discussão. **Contrapontos**, v. 19, n. 1. p 301-313, 2019. Disponível em:
www.univali.br/periodicos. Acessado em 18 mar. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sônia (2000). **A infância e sua singularidade.** In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 13-21, 2007.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: Cadernos de Pesquisa. **Revista Quadrimestral** – julho 2002, nº 116. São Paulo: FCC, p. 41-59, 2002.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** In: Bazílio, Luiz Cavalieri; kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, p. 83- 106, 2003.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, p.13-23, 2006.

KUHLMANN, M; Jr. FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil).** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LACLAU, Ernesto; BUTLER, Judith. **Los usos de la igualdad.** In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART Oliver (comp.) *Laclau - Aproximaciones críticas a su obra* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 405-423, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEAL, B. M. de S. **Chegar à infância.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escola. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LINHARES DA SILVA MICARELLO, Hilda Aparecida. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 41, p. 61–75, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n41.6801. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6801>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MACEDO, Geórgia Dantas. **A eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para permanência dos ingressantes no sistema de cotas**. 113f. Na UFPB. Orientador: Dr. Swamy de Paula Lima Soares. Dissertação (mestrado) – UFPB/CE. João Pessoa, 2017.

MACHADO, M. M. A criança é *performer*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, mai./ago. 2010.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

MAINARDES, J. **O ciclo de políticas nas pesquisas em educação**. Youtube. REPLAG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sX5I-YuRe-o>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/295/ARTIGO_AbordagemCicloPolíticasContribuicao.pdf?sequence=1. Acessado em 21 mar. 2022.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em Educação: desafios atuais. In: CARVALHO, M. V. C. de; CARVALHÊDO, J. L. P.; ARAUJO, F. A. M. **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica**. Teresina: Edufpi, 2016. p. 73-82. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes. Acesso em: 31 jan. 2023.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. – 5. ed. Barcelona: OCTAEDRO, 2017.

MALAGUZZI, Loris. **De jeito nenhum. As cem estão lá**. In: EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, Loris et al. **De viaje con los derechos de las niñas y los niños**. Tradução de Àngels Mata. Barcelona: OCTAEDRO, 2005.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem**

linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MEIRA, M. Igualdade, Diferença e Conhecimento: o que pode uma base curricular comum em meio à “tensão” entre direitos? **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200012, 2022.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-21, 3 fev. 2019.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmos. Moraes e Galiuzzi (2011). Análise Textual Discursiva: Processo Reconstrutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Live: Métodos de alfabetização e projetos para a nação. Métodos de alfabetização e Projetos para a nação - II: Brasil, 1980-2020. (Barbara Cortella / GEPOLEI/UFMT)**. Título do vídeo. YouTube, data da publicação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=phPawAjRICU>. Acesso em: 22 maio.2023.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em 12 maio. 2022.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MORTATTI, M. R. L. Formação De Professores como processo discursivo: Cenas De Uma Peça Didática. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 29-59, jan./jun. 2019.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. p. 329-410, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-lettrar/lectocrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MORTATTI, M. R. L. **Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, promovido pelo

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T.M.K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP; Passo Fundo; EdUOF, 2007.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. **ACOALFAPLP**, v. III, p. 91-114, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MOUFFE, C. **El retorno de lo político**. 1ª edição [1993]. Barcelona: Paidós, 1999.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. 1ª edição [2005]. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NOVAIS, G. S.; NUNES, S. do C. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1056–1086, 2018. DOI: 10.14393 / ER- v25 n3 e 2018-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46457>. Acesso em: 30 maio. 2022.

OLIVEIRA, I. D. de; DIAS, A. A. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil : processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–10, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57113. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57113>. Acessado em: 09 jun. 2022.

Qvortrup, Jens. **Childhood in Europe: a New Field of Social Research**, in Lynne Chisholm et al. (Ed.), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. (7-21). Berlin/ New York. Walter de Gruyter, 1995.

OLIVEIRA, J. C. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 2, p. 390-405, jul. /dez. 2016. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/re. Acessado em 12 jun. 2022.

PERSICHETO, A.; OIA, J.; PEREZ, M. C. A. Aprendizagem na infância: diálogos entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Letras e Humanidades**, Muiraquitã, v. 8, n. 1, p. 96-111, 2020.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PINTO, M. **A infância como construção social**. In: SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 33 a 70, 1997.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1995.

RÉMOND, R. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 472 p, 2003.

ROCHA, H. H. P.; GOUVÊA, M. C. S. de. Infâncias na história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.187-194, abr. 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, p. 271-293, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento. 2006.

SANTOS, E. A.; RIBEIRO, E. L. M. Concepções de Alfabetização nas DCNs e na BNCC: Duas Linhas Paralelas ou Convergentes? **Working Papers em Lingüística**, v. 22, n. 1, p. 05-21, 2021.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 25-68, 2003.

SANTOS, L. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos e o Plano Nacional de Educação: Abrindo A Discussão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul.-set. 2010.

SANTOS, L. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul.-set. 2010.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/19804512.2021.e81126>. Acessado em 18 mar. 2023.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, D. História, trabalho e educação. Comentários sobre as controvérsias internas ao campo do marxismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14 dez. 2011a.

SEBRA, A. G. S.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: Delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Ver. Psicopedagogia**, p. 306-20, 2011.

SCOTTON, M. T. **A representação da infância na poesia de Manoel de Barros**. 27ª Reunião Anual da Anped.GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais... 2004.

SILVA, S. A. M; SILVA, G. F. da. BNCC: Um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**. Maceió, v.8, n. 16, jul./dez.2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432/2136> . Acessado em: 18 mar. 2023.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: EDUFBA, 2014b

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra: notas sobre a linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensaios mínimos entre educación, filosofía y literatura**. Provincia de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores, 2011.

SILVA, Janaína Crucas da. **O lúdico na alfabetização e letramento: a importância do brincar na educação infantil**. 2017. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso, 2017. Disponível em: <http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/O-L%C3%9ADICO-NA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-E-LETRAMENTO-a-import%C3%A2ncia-do-brincar-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SIQUEIRA, R. M. **Do Silêncio ao Protagonismo: Por Uma Leitura Crítica das Concepções de Infância e Criança**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOUZA, C. **Ciência Política no Brasil: história, conceitos e métodos**, Rio de Janeiro (2/12), 24 fev. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dOXarNxo9Ec>. Acessado em 26 mar. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 5-13, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2023.

VENTURINI, G. **Pensamento e infância: práticas da educação infantil em tempos de interesse**. 2019.199 f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.