

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
APONTAMENTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ENQUANTO ATO
POLÍTICO**

**NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE FOR EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: POINTS AND CHALLENGES OF EDUCATION AS A
POLITICAL ACT**

Ilda Neta Silva de Almeida¹
Eduardo José Cezari²

Resumo: A BNCC foi aprovada em quinze de dezembro de dois mil e dezessete e homologada dia vinte do mesmo mês e ano. Anterior a sua aprovação, a Educação Infantil tinha como sugestão curricular o RCNEI (1998). Com a obrigatoriedade da BNCC todas as escolas públicas e privadas tiveram até 2020 para se adaptarem as propostas do novo e primeiro documento obrigatório em âmbito nacional. Nesse sentido, este estudo pretende realizar apontamentos sobre a BNCC na perspectiva da educação enquanto ato político e do currículo como território de produção de políticas. São mencionamos desafios para a Educação Infantil no sentido de tentar entender a nova caracterização do currículo da Educação Infantil após aprovação da BNCC. A pesquisa é do tipo documental, de cunho bibliográfico. Entendemos que a educação enquanto ato político está inserida em contexto de conflitos, interesses e múltiplas possibilidades, não havendo linearidade, precisão, segurança ou garantia de que a prescrição curricular seja solução para conseguir avanços significativos e de qualidade educacional.

Palavras chave: Currículo. BNCC. Educação Infantil.

Abstract: The BNCC (Base Nacional Comum Curricular) was approved on the fifteenth of December in two thousand and seventeen and ratified on the twentieth of the same month and year. Prior to its approval, Early Childhood Education had the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (RCNEI) from 1998 as a curricular suggestion. With the mandatory nature of the BNCC, all public and private schools had until 2020 to adapt to the proposals of the new and first mandatory document at the national level. In this context, this study aims to make notes on the BNCC from the perspective of education as a political act and the curriculum as a territory for the production of policies. We mention challenges for Early Childhood Education in trying to understand the new characterization of the Early Childhood Education curriculum after the approval of the BNCC. The research is of a documentary and bibliographical nature. We understand that education as a political act is embedded in a context of conflicts, interests, and multiple possibilities, with no linearity, precision, certainty, or guarantee that the curricular prescription is a solution to achieve significant and quality educational advancements.

Keywords: Curriculum. BNCC. Child education.

Introdução

Pensar o mundo atual exige o conhecimento de uma ou várias bases sociológicas que sustentem nossas reflexões. Muitas têm sido as interpretações do contexto em que vivemos. Podemos citar a “Aldeia Global” de Mc Luhan, a “sociedade em redes” de

¹Pedagoga (2006), especialista em Docência Universitária (2008), Sociologia da educação (2009), Docência da Educação Infantil e Anos iniciais (2018-2019), professora do curso de Pedagogia no Centro Universitário ITOP - Unitop (2010-atual), Professora substituta UFT (2018), mestre (2017-2019) ildaneta@hotmail.com

²Prof. Adjunto do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT; Membro do Grupo de Pesquisa TRANSER, contato: eduardo@uft.edu.br

Manuel Castells, a “Hipermodernidade” de Gilles Lipovetsky dentre outros. Aqui escolhemos a modernidade líquida, de Bauman (2001). Que caracteriza o nosso tempo com adjetivações como fluidez, liquidez, mobilidade e efemeridade das coisas.

A "vida líquida" e a "modernidade líquida" estão intimamente ligadas. A "vida líquida" é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. "Líquido-moderna" é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2007.p.7).

Compreendemos que o currículo tem um traço muito dinâmico, líquido fluído e etéreo, uma vez que constrói e se reconstrói no contexto de produção de significados. Não há na educação elemento tão fluído como o currículo por ser vivo, híbrido, dinâmico e de natureza polissêmica. De modo que os conceitos e compreensões a respeito do currículo variam muito conforme os autores, os grupos e os contextos.

Nesse contexto de implementação da BNCC compreendemos a perspectiva da fluidez, principalmente porque o documento em seu texto apresenta que a mesma não é currículo:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017, p.18).

A BNCC expressa no enunciado que não é currículo, mas entendemos que é um documento curricular e enquanto tal concordamos que, a mesma responde aos interesses do grupo dominante que a aprovou.

A BNCC se ocupa de esclarecer onde o aluno tem que chegar ao final de cada ano ou etapa:

Deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p.11).

Os currículos se ocuparão de dizer como chegarão, e nesse sentido cada rede ou etapa deverá elaborar o seu currículo. Situação esta que pode se desdobrar e se modificar várias vezes durante os processos de desenvolvimento da proposta.

Na educação infantil essa plasticidade curricular é viva e frequente, por conta das características próprias do currículo ou das propostas pedagógicas desta etapa da educação básica. O currículo não se reduz a um rol ou conjuntos de disciplinas e de conteúdos prescritivos, mas inclui interações e brincadeiras que favoreçam esta construção processual do desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, das crianças bem pequenas e das pequenas³. De modo que é importante considerar a possibilidade de reflexão e ação quanto à organização dos espaços do brincar, do conviver, do expressar, da participação, da interação, do explorar, do conhecer e a partir daí, os (as) professores (as) selecionarem, criarem e desenvolverem junto com as crianças as atividades e/ou experiências com os materiais, tempos e espaços disponíveis e adequados.

O currículo da Educação Infantil é fluído e líquido em suas concepções porque está sempre em movimento conforme suas demandas de crianças, de professores, de condições reais de atuação e de modelo de governo político que norteia a secretaria da educação. “O currículo responde aos interesses do grupo dominante” (APLLE, 2006, p.40).

O currículo é construído pelas Instituições de Ensino Infantil com seus pares, com seus coletivos, a partir de propostas e orientações maiores das secretarias municipais de educação de modo a garantir os direitos de aprendizagens essenciais às crianças. “De maneira simples, é possível afirmar que a base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá” (BRASIL, 2017, p.7). Muitas vezes quando isso não acontece, o que ocorre é de os (as) professores (as) trabalharem de modo isolado e sozinhos, individualmente. Interessante pensar que nestes casos as concepções docentes individuais vão desenhar o cenário curricular de suas práticas com as crianças pequenas. Mesmo em um espaço coletivo, como as IEIs⁴, a individualidade é um traço presente na atuação docente. “O emergir da individualidade assinalou um progressivo enfraquecimento, a desintegração ou destruição da densa rede de vínculos sociais que amarrava com força a totalidade das atividades da vida” (BAUMAN, 2007, p. 31), traço este que relacionamos com a metáfora “vida líquida” e “Modernidade Líquida”, de Bauman.

³ A BNCC (2017) apresenta a organização e nomenclatura para a Educação Infantil separadas por idade. organizam-se os objetivos de aprendizagem, considerando-se três subgrupos etários: bebês (0-18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

⁴ Instituições de Ensino Infantil.

Recentemente, com a Emenda Constitucional nº59 em 2009, a faixa etária de quatro e cinco anos de idade, etapa da educação infantil pré-escolar, se tornou obrigatória. Já para a faixa etária de zero a três anos ainda se constitui como um direito das crianças usufruírem, mas deixa em aberto a questão da não obrigatoriedade.⁵ Com essa obrigatoriedade a preocupação com o desenvolvimento infantil maximiza-se um pouco mais no cenário das políticas públicas, dos debates com as famílias, com a sociedade e com o papel dos (as) professores (as) na organização do trabalho docente com as crianças pequenas, logo a questão curricular ou da proposta pedagógica da educação infantil vem à tona com maior ênfase. O que as crianças pequenas devem aprender realmente nas Instituições de Ensino Infantil público após a aprovação da nova BNCC? São questões que se desdobram hoje em nosso cenário da educação e não podem ser ignoradas.

Mas para além do debate nos contextos educacionais, não podemos ignorar a relação deste cenário com as políticas públicas e modelos econômicos vigentes da atual sociedade capitalista neoliberal. Partindo da compreensão sociológica do sociólogo polonês Bauman, concordamos que atualmente os laços sociais foram reformulados, as instituições não definem mais o modo de vida das pessoas, a mídia mudou as relações sociais e o conceito de cidadão foi substituído pelo conceito de indivíduo (BAUMAN, 2001, p.15).

Não descartamos que esta relação influencia no modelo e proposta curricular que são encaminhados para as escolas. Atualmente no mercado capitalista a educação se tornou mercadoria, moeda de troca entre Estado e grupos financiadores.

A cooperação entre Estado e mercado no capitalismo é a regra; o conflito entre eles, quando acontece, é a exceção. Em geral, as políticas do Estado capitalista, "ditatorial" ou "democrático", são construídas e conduzidas no interesse e não contra os interessados mercados; seu efeito principal (e intencional, embora não abertamente declarado) é avaliar/permitir/garantir a segurança e a longevidade do domínio do mercado (BAUMAN, 2010, p. 39).

Na Educação Infantil um dos desafios é reformular a concepção de que os sujeitos que ocupam os espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil "são crianças". Crianças de direitos, com natureza, perfis plurais, produtoras de cultura e não alunos em

⁵ Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº59 em 2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm acessado em 20/09/2018)

miniatura, fazer esta substituição de concepção aluno x criança é desafiador e ainda levará tempo para romper com essa equivalência. Visualizar uma Educação Infantil que tente romper com os paradigmas do Ensino Fundamental ainda é um dos gargalos deste cenário, é um processo de transição conflituoso, pois supõe abandonar antigos modelos e paradigmas ideológicos das concepções de criança, currículo e infância. Essa transição na modernidade envolve angústias, conflitos, incerteza e inseguranças. “A modernidade líquida contempla em seu arcabouço uma série de conflitos, divergências e questões que estão no cerne das angústias contemporâneas” (SOUZA, 2012, p. 82).

A partir da compreensão de que o mundo e suas dimensões de organização política, social, cultural e econômica se modificaram, pensamos que a educação de modo geral adquiriu nova configuração no atual contexto. De modo que a problemática em questão deste estudo é: Com a nova BNCC para a Educação Infantil, quais as mudanças, apontamentos e desafios se materializam nesta fase de implementação? Pretendemos refletir sobre a BNCC na perspectiva da educação enquanto ato político e do currículo como território de produção de políticas. São mencionamos desafios para a Educação Infantil no sentido de tentar entender a nova caracterização do currículo da Educação Infantil após aprovação da BNCC.

Esperamos que este estudo possa contribuir de algum modo como fonte bibliográfica para pesquisadores e pessoas interessadas na temática.

1.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ESCLARECIMENTOS E APONTAMENTOS

Antes de discorrermos especificamente sobre a BNCC no segmento da Educação Infantil, julgamos necessário abordar que concebemos “a educação como um ato político e o currículo um campo de produção de políticas” (CEZARI, 2014, p.26).

Qualquer fenômeno educativo precisa ser visto como parte de uma intrincada rede de relações que ocorrem em macro e micros contextos, configurando-se como um ato político que pode tanto contribuir para manutenção das relações de poder como também para a produção de hegemonias. Entendemos, contudo, que as hegemonias são sempre provisórias e instáveis em decorrência da complexidade da organização social humana (CEZARI, 2014, p.27).

Deste modo compreendemos que aprovação da Base Nacional Comum Curricular é resultado de um movimento de ciclo de políticas e enquanto tal não ocorre de modo isolado e neutro, dissociado de outras políticas ou alheio de um cenário macro e micro. Ball (2004) argumenta em favor de análises que levem em conta as articulações entre

macro e microcontextos, considerando a complexidade do processo de produção de políticas. E esta produção de políticas concebe-se como texto e como discurso. Importa acentuar que, a BNCC é uma política como texto, porque se constitui como um documento oficial, obrigatório, regulador de âmbito nacional para direcionar as proposições de ações educativas em todo o país com fins de controle de resultados. O que não ocorre de modo simples e linear, uma vez que perpassa por disputas, conflitos de interesses, interpretação e reinterpretções.

A BNCC é enfatizada como resultado da influência das políticas educacionais direcionadas a transformar a educação em mercadoria de compra e venda. A educação torna-se instrumento de obtenção de lucro e de formação de mão-de-obra, de modo a capacitar os indivíduos para atuar em um mundo do trabalho flexível e dinâmico; preparação exclusiva para atuação no mercado de trabalho e não refletir os contextos sociais, políticos e econômicos. Freitas (2016) defende que a Base tem como objetivo principal, controle da qualidade da educação por meio do controle da avaliação.

Essa produção de texto se torna ainda mais complexa devido aos desdobramentos decorrentes dos discursos e significados que se produzem, reproduzem, significam e se ressignificam. Ball (2002) acentua que, não há uma possibilidade de controle dos desdobramentos dos significados, concepções ou interpretações que possam surgir em torno dessa produção de textos políticos. “As tentativas de controle dos significados e proposições das políticas tendem a ser fracassadas, uma vez que para qualquer texto há uma pluralidade de leitores podem necessariamente produzir uma pluralidade de interpretações (BALL, 2002, p.34).

Nesse sentido entendemos que a aprovação, publicação e tentativa de implementação da BNCC em rede nacional é resultado de um estado produtor de textos e discursos políticos.

Em tempos de globalização econômica, quando são produzidos textos e discursos educacionais sob guarida de organismos multilaterais (a exemplo do Banco Mundial, da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Internacional do Trabalho (OIT)) para orientar as políticas públicas em diversas nações do globo, os Estados têm a tarefa de promover reformas e de garantir a efetivação delas por processos regulatórios (CEZARI, 2014, p.29).

No entanto devemos levar em consideração que a regulamentação e o controle do Estado nas políticas públicas curriculares não são controlados em sua totalidade, posto que, quem elabora os textos e discursos é um grupo (político, estatal, ministerial), quem lê, interpreta e desdobra na prática é outra categoria social e por fim quem recebe o

processo final desse movimento de desdobramentos é outro coletivo de pessoas, de modo que o movimento é dinâmico, não ordenado e não linear.

Consideramos, portanto, que os textos referentes às políticas curriculares que chegam às instituições educativas não surgem espontaneamente como uma produção etérea, harmônica e homogênea, nem adentram vácuos sociais ou institucionais. Gestores e docentes constituem importantes mediadores das políticas: suas ações e reações afetam as leituras e os destinos dos textos. Na condição de atores sociais eles reinterpretem, ressignificam e reescrevem os textos políticos produzindo respostas em função das circunstâncias. Não se trata de um jogo de mensuração de forças, mas de um processo marcado por contradições, diferenças, antagonismos e também por identificações, similaridades e confluência de interesses, discursos de demandas (CEZARI, 2014, p.29).

O que percebemos é que há o texto elaborado, neste caso a BNCC, em seguida, a interpretação deste texto pelas secretarias que farão as orientações e adaptações, desenvolvendo outro documento norteador. Consecutivamente segue para as escolas que fazem outra interpretação de um texto que já é resultado de uma interpretação posterior a leitura e interpretação do original e, novamente se produzem interpretações pelos professores e profissionais da escola que decidirão o que farão com isso na prática. Por fim, os alunos, estudantes fazem outra interpretação do que vivenciam nas salas de aula, que é resultado de todo esta rede de texto, discurso, interpretação e reinterpretação. Assim “entendo que é preciso considerar que ele (o estado) não é onipresente e onisciente Cezari (2009)”, e que no contexto da prática os desdobramentos e vivências das interpretações são complexas e conflituosas.

Nesta perspectiva entendemos que as políticas educacionais, sejam elas de currículo, de formação de professores, de atendimento, de acesso, de qualidade ou de qualquer outro aspecto educacional não são mercadorias e/ou pacotes prontos para consumo pelas instituições educativas, mas que são resultados de um ciclo contínuo de políticas que passam pelos “contextos de influência, da produção de textos e da prática” (Ball; Bowe, 1998).

O contexto de Influência é o primeiro campo de concorrência e luta para exercer maior influência sobre as perspectivas, construções e finalidades das políticas que ali se intentam desenvolverem.

O contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes

recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p.51).

Com relação ao contexto de influência na elaboração e aprovação da BNCC, há bastante conflitos, disputas de interesses, debates entre grupos de professores, profissionais da educação, comunidade acadêmica, especialistas da educação, equipes do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e outros grupos financeiros que tem poder de influência e controle nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Em função do PNE, o MEC anunciou, na mídia nacional, em agosto de 2014, que estava iniciando o processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC. Tal anúncio não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. Em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica concluiu um documento encaminhado a membros da comunidade acadêmica, mas ainda com circulação restrita. Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ailton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos (MACEDO, 2014, p.1534 e 1535).

Assim, percebemos que neste contexto de influência, na produção da BNCC, houve bastante participação e disputa de influência tanto de agentes dos setores públicos como agentes e instituições dos setores privados, “todos” com intuito de defender e/ou garantir uma educação de qualidade. A educação de qualidade idealizada por estes grupos é de que a educação pública deve passar a atender os mesmos moldes dos grupos financiadores da educação privada. De modo que esta noção de qualidade pressupõe terceirizar a prestação de serviço da educação pública às empresas de assessoria educacional privada. Assim o controle dos currículos fica centralizado nos princípios dos grupos privados que tem interesse nas parcerias governamentais. E partindo do debate sobre qualidade, a produção de texto entra como segundo elemento na produção do ciclo de políticas.

O contexto da produção de texto está diretamente relacionado à maneira, formato, linguagem e discurso dos documentos oficiais que são produzidos como resultados das disputas dos contextos de influência.

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. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são 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 (MAINARDES, 2006, p.57).

Deste modo o processo de produção do texto da BNCC, começou a ser debatido em 2013 e 2014⁶ e passou por várias etapas ao longo dos três últimos anos onde foram produzidas três versões (2015, 2016, 2017)⁷. Cabe ainda destacar que desde 2009 se discutia a possibilidade de um currículo “possibilitador” de maior qualidade para a educação.

Apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação. A defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada e, em 2009, o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento, com ampla participação de membros da comunidade acadêmica do campo do currículo, com o objetivo de: elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; e elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil, Base Nacional Comum Curricular (MACEDO, 2014, p.1534).

Nesse sentido, quanto à produção de texto da BNCC, houve três versões. A primeira contou com 12 milhões de participações. A segunda com nove mil participantes e a terceira foi aprovada pelo ministério da Educação (MEC) de modo acelerado, rápido e ignorou as contribuições que foram feitas ao longo do processo de construção das versões anteriores. Esse episódio serviu para uma grande aversão quanto ao documento, pois o processo que se inscrevia supostamente como “democrático” ao final não chancelou seu discurso. Durante os debates, audiência públicas e reuniões escutaram-se a todos, mas ao final, não ouviu e nem levou em consideração os apontamentos dos agentes e participantes públicos. Nota-se que uma desterritorialização das políticas

⁶ Ler MACEDO, 2014. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

⁷ VER <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

públicas, abrindo espaços para os agentes, investidores e financiadores das redes privadas participarem e interferirem nas políticas de educação.

Vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas. Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público (MACEDO, 2014, p.1538).

As mudanças no cenário atual apontam o enfraquecimento de um estado de bem estar social, para um modelo de estado mínimo. Políticas neoliberais presentes nos serviços públicos, em que as prestações de serviços que deveriam ser organizadas e mantidas pelo estado passam a ser regularizadas por grupos privados.

Assim, entendemos que a produção do texto da BNCC, após a aprovação da última versão, deixa claro que todo o processo de debates e construções foi ignorado, pois não se deu um feedback e nem uma explicação plausível. Cumpriu o protocolo de ouvir, mas no final expressa um ensino regido por competências, focado nos resultados de tudo que pode ser mensurado, medido e avaliado, reforça um modelo político neoliberal, onde o conceito de qualidade é reduzido a obter bons resultados nos exames.

A preocupação com a qualidade resume-se aos resultados dos processos avaliativos e elevação dos índices. Espera-se com a aprovação da BNCC que os índices de rendimento da educação brasileira sejam melhorados. Fica entendido que o papel da escola reduz-se ao papel instrumental e avaliativo e, ignora o potencial social formativo da escola. Excluem-se tudo que não pode ser avaliado e que não colabora para a qualidade na educação. Foca em quatro elementos conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação (MACEDO, 2014, p.1538).

Cabe ressaltar que a BNCC não traz nada de concreto quanto às condições de se exigir uma aprendizagem de qualidade. Elaborou-se um documento, visando resultados, mas que em contrapartida não altera as condições estruturais, reais de funcionamento das escolas.

Mesmo que haja tensões na ideia de que uma educação de qualidade requer metas, objetivos e controle externo, julgo que não se pode desconsiderar os seus desdobramentos para a educação. Preocupa-me [amedronta-me, queria dizer], especialmente, o fato de que tal ideia venha trafegando por zonas de interseção entre discursos públicos e privados nas quais vão sendo construídos os sentidos para educação. Está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da

qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando (MACEDO, 2014, p.1549).

Muito apoio financeiro internacional envolvido, fundações privadas participando e ganhando dinheiro com a implementação da BNCC, institutos financeiros prestando assessoria educacional, editoras faturando com a venda de inúmeras coleções. Essa rede de interdependência e apoio financeiro, bem como apoiadora de estado mínimo, Ball chamou de redes de políticas, ou comunidades políticas⁸. Mas ao final de todo este processo da produção do texto, o que acontece na prática, no contexto das escolas? Daí partimos para o último elemento do ciclo de políticas públicas de Ball e Bowe (1998), o contexto da prática.

O contexto da prática é o lócus onde os textos políticos serão desdobrados em ações guiadas de acordo com as interpretações e ressignificações dos sujeitos inseridos na realidade.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE, 1998, p.22).

Assim os professores, profissionais da Educação e outros sujeitos inseridos no contexto da prática educacional “leem os textos políticos com base nas histórias de vida e experiências pessoais/e ou das instituições que fazem parte” (CEZARI, 2014, p.29). São sujeitos com identidade, histórias, localizados em contextos sociais, concretos, políticos, culturais e econômicos complexos, estes sujeitos não são idealizados, são reais. E nem sempre o que é de qualidade para um grupo serve e atende a necessidade de qualidade para outro grupo. Os documentos políticos têm uma tendência a discursos hegemônicos e de visão única.

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros

⁸ BALL, Stephen. (2012). *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York, Routledge. Mencionada e comentada por Macedo (2014) disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora (ARROYO, 2011 p. 88).

Cabe agora, mais do que nunca, nos colocarmos em posição de reflexão, pesquisa e atenção quanto às interpretações que surgirão e se produzirão nos âmbitos escolares brasileiros, pois ainda não tivemos prazo para verificar como serão os desdobramentos da BNCC nas realidades brasileiras. O que hipoteticamente visualizamos é uma força tarefa para alavancar os resultados do controle avaliativo dos objetivos e/ou direitos de aprendizagem que o documento de forma prescritiva nos indica.

Não somos contra uma Base Nacional Comum Curricular, o que criticamos é a forma e o formato que a última BNCC foi posta, sem nada ainda a contribuir em condições concretas de atuação na prática, com o risco ainda de culpabilizar os professores e diretores pelo futuro fracasso dos alunos.

Para além do controle da avaliação a BNCC deverá justificar a modificação dos cursos de formação de professores, no repasse de verbas às escolas e promoverá a culpabilização de diretores e professores pelo futuro fracasso escolar (HELENO, 2017, p.24).

Cabe ainda mencionar que foi aprovada logo após a homologação da PEC-55⁹ que congela os gastos e investimentos em áreas e setores públicos por 20 anos. É injusto exigir mais resultados reduzindo investimento e perspectivas de melhores condições para um cenário que já não estava bom.

Defendemos a hipótese previamente apontada de que o governo brasileiro vem implementando uma política educacional voltada para a criminalização dos docentes, precarização da educação pública e ênfase de financiamento para educação privada visando o fortalecimento de certos ramos da burguesia nacional e internacional, enquanto uma disputa internacional para manter a coesão social (HELENO, 2017, p.24).

Coesão social entre a gestão dos serviços públicos e as parcerias institucionais mercadológicas. Dentre as parceiras estão Unicef, Itaú Social, Instituto Natura ,parceiros da UNESCO, Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), Todos Pela Educação, Consed, Fundação Victor Civita, Fundação FSA, Fundação Lemann, Alana, Fundação Telefônica Vivo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Rede Nacional Primeira

⁹ Ver PEC Nº 55, DE 2016 (PEC Nº 241, DE 2016, NA CÂMARA DOS DEPUTADOS). Disponível www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337 acessado em 29/09/2018

Infância, Frente Nacional de Prefeitos, CNTE, UNCME e CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. “Essas entidades são um misto da sociedade política, é uma aliança explícita entre o Estado e os aparelhos privados” (HELENO, 2017, p.65).

Destarte notamos que a BNCC, localizada neste cenário de parcerias mercadológicas e empresariais, apresenta de modo implícito e explícito uma concepção de educação para o mercado de trabalho, para a produção de mão de obra; o que coaduna com as metas e planos elaborados pelo Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento.

É necessário formar a nova geração de modo que sejam capazes de produzir, que sua mão-de-obra não seja desperdiçada e possa gerar, formal ou informalmente (vide o incentivo ao microempreendedorismo), sua renda. Ao indivíduo exige-se que produza e se encaixe no mercado de trabalho globalizado e flexível, auxiliando o país a produzir, permitindo que o crescimento econômico seja alcançado. Portanto, para esse tipo de indivíduo a educação não precisa ser omnilateral, científica, ela deve ser focada na melhoria das capacidades que auxiliarão nos processos de trabalho (HELENO, 2017, p.97).

O intuito até aqui foi de relacionar a BNCC com o ciclo de políticas teorizada por Ball; realizar apontamentos que sustentem o posicionamento de que a educação é um ato político; que a política é uma luta contínua de produção de textos e discursos e que na prática se transmutam e se produz outros discursos e interpretações, bem como mantém íntima relação com os movimentos econômicos locais e global. Deste modo cremos que a Base Nacional Comum Curricular, pode ter suas contribuições, mas que apresenta bem mais lacunas e fragilidades, quanto ao atendimento do ideário de educação pública de qualidade, pois resulta de um processo de lutas e conflitos ideológicos, econômicos e políticos que favorecem os grupos predominantemente hegemônicos. Não podemos concebê-la como neutra, isolada, redentora e nem apolítica, é mais um documento que serve como instrumento de controle ideológico.

1.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC não ignora as contribuições das referências documentais anteriores a sua elaboração como: Constituição Federal de 1998, LDB 9394/96, DCNEI (2009) o RCNEI (1998), os pareceres e ementas que contribuíram para as mudanças e avanços na Educação Infantil.

Ambos os documentos RCNEI (1998) e BNCC (2017), são produzidos em contextos sociais, temporais, políticos e econômicos diferentes, servem a distintas

finalidades, apresentam algumas diferenças e semelhanças que consideramos importantes de serem mencionadas. Pretendemos responder a seguinte questão: com a BNCC (2017) para a Educação Infantil, quais as mudanças, apontamentos e desafios se materializam nesta fase de implementação?

A primeira mudança, que consideramos é a diferença de finalidade entre o RCNEI e a BNCC. O primeiro constitui-se como referência, sugestão, apoio ou ponto de partida, não tendo caráter obrigatório e por mais que foi e ainda é um documento importante para a Educação Infantil, muitos professores não o conheceram com propriedade.

Este documento representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (RCNEI, 1998, p.7).

Como podemos perceber o RCNEI considera e respeita a pluralidade e diversidade dos contextos sociais brasileiros, “este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (RCNEI, 1998, p.8).

A BNCC tem caráter obrigatório, mandatário para o país elaborar seus currículos tentando garantir os direitos das aprendizagens essenciais para todas as crianças da Educação Infantil e alunos do Ensino Fundamental, de um modo ou de outro os professores terão de acessá-la para dispor de informações para contribuir na elaboração de uma nova proposta pedagógica de seus currículos partindo das orientações da BNCC.

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). 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.3).

Destarte, entendemos que para a Educação Infantil, ambos os documentos são importantes, embora tenham finalidades diferentes, consideramos que o caráter

obrigatório da BNCC venha fazer a tentativa de equalizar ou mesmo favorecer a construção da identidade da Educação Infantil, que já vinha sendo enfatizada nos demais documentos da Educação Infantil (RCNEI, DCNEI, PNQEI), mas que até então por não serem obrigatórios não legitimavam um fio condutor, ou percurso orientador para os resultados e objetivos esperados com as crianças pequenas. A construção do currículo era flexível, aberta e passível de mudanças, com a BNCC percebemos que há o risco de que a Educação Infantil seja padronizada a moldes de resultados e controle assim como no Ensino Fundamental.

Aponta para a continuidade da perspectiva do cuidar e educar. “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2017, p.14). Com a BNCC, tem se em teoria um documento que regula e legitima a possibilidade de garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados para esse público.

Outra diferença está na própria organização dos documentos. O RCNEI se divide em três volumes: Introdução¹⁰, volume I (Eixo de formação pessoal e social)¹¹ e volume II (eixo de formação de conhecimento de mundo)¹². São três volumes de maior amplitude e detalhamento. No volume da introdução há elementos formativos como: esclarecimentos sobre a criança, currículo, faixa etária, papel do professor, concepções do brincar, cuidar, atividades permanentes e sequenciais, organização dos espaços externos e internos, diversidade, acessibilidade, acolhimento das crianças especiais bem como outros elementos próprios desta etapa. Os demais volumes são propostas de orientação, formação e esclarecimento pedagógico para compreender melhor a organização das aprendizagens e desenvolvimento infantil. A BNCC se organiza com tópicos bem sucintos: a Educação Infantil no contexto da Educação Básica, os direitos de aprendizagem das crianças, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, os campos de experiências¹³ (**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**) e por fim o tópico a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

¹⁰ VER RCNEI volume introdução http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

¹¹ VER RECNEI volume I <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

¹² VER RECNEI volume 3 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

¹³ VER BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

A BNCC propõe campos de experiência por sustentar a concepção de criança enquanto sujeito¹⁴, que deve ser possibilitado de experimentar o mundo, de vivenciar diversas situações de mobilidade, de interações, de brincadeiras, de tatear, pular, correr, falar, saborear, testar, levantar hipóteses, relacionar, sentir e tantas outras habilidades próprias de cada idade. Elementos estes, que também são apresentados no Referencial através dos eixos, mas com outro formato e linguagem. A diferença é que na BNCC o protagonismo infantil, aparece como uma característica obrigatória para a participação das crianças, amparado-as quanto aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer¹⁵.

Deste modo, a concepção de criança na BNCC é de que estas sejam capazes de construir sua autonomia, identidade e conhecimento de mundo através dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências que devem ser propostos e organizados pelos professores de modo vivencial e não disciplinar, que no RCNEI também é identificado, mas como possibilidade e não como guia didático obrigatório.

A BNCC não deixa explícito como os (as) professores (as) devem fazer isso, apenas apontam a que resultado as crianças devem chegar através de sua **“intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, p.36).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p.34).

Assim, identificamos que o professor na BNCC é um organizador dos espaços e tempos das vivências e experiências infantis e deve imprimir em suas práticas a sua intencionalidade educativa evitando práticas espontâneas ou naturais, pois se espera que as crianças sejam ativas, observadoras, questionadoras capazes de fazer julgamentos,

¹⁴ Ver DCNEI disponível em <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

¹⁵ Ver BNCC, 2017, p.34 disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil,acessado> em 26/01/2019.

construir hipóteses e desenvolver outras habilidades e isso não acontece sem a mediação do professor, sem a organização das condições de aprendizagem.

Para essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p.37).

No RCNEI (1998) o (a) professor (a) era concebido como polivalente:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (RCNEI, 1998, p. 41).

Pensamos que o que mudou, na concepção de professor entre um documento e outro, é a clareza na linguagem e a objetividade em deixar evidente suas funções quanto a tentativa de garantir o desenvolvimento pleno das crianças quanto as habilidades esperadas para cada campo, etapa e idade. Ou seja, os resultados de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades têm de aparecer claramente ao final do processo.

Nesse sentido acreditamos que um dos desafios que os (as) professores (as), equipe pedagógica e gestão escolar dos CMEIs podem ter para atender as orientações da BNCC é, o de elaborar e efetivar propostas pedagógicas para a Educação Infantil com as atuais condições da realidade de seus locais de trabalho. Muitos CMEIs, ainda enfrentam problemas nas condições estruturais, de material, de funcionamento, na indisponibilidade de recursos e espaços, quantidade inadequada de criança e de professores por turma e ainda, a ausência de efetivação das políticas públicas de atendimento às crianças e suas famílias. A BNCC é um documento que não altera as condições reais de efetivação de sua própria proposta, mas exige resultados.

É um tanto impreciso acreditar que um documento que está sendo proposto com uma restrita participação dos Professores como agentes executores, nos conectem com a ideia de que assim realmente garantiremos uma qualidade da Educação. Falar sobre qualidade da educação traria uma discussão para abordar questões como comprometimento do Professor que está entrelaçado às condições de trabalho, formação, políticas locais, salários e até a categoria de melhoria das condições de vida dos alunos. Outra limitação desse documento é de que as escolas cumpram um mesmo programa didático inicial, como se isso de fato fosse uma garantia à extinção da desigualdade entre as escolas e regiões do país, por indicar um mesmo percurso formativo, desconsiderando

as especificidades de cada escola, região e mais ainda da criança como ser ativo e não mero um reprodutor (CEZARI; SOUSA; CUNHA, 2016, p. 456).

Alguns professores (as) da Educação Infantil ainda apresentam resquícios de uma tradição curricular, didática e de planejamento herdadas da formação inicial ou mesmo de sua atuação docente de Ensino Fundamental que acabam transferindo para suas práticas na Educação Infantil. Nesse momento de deslocamento da BNCC (contexto de produção de texto) para o contexto da prática haverá conflitos de concepções e de práticas. O contexto da prática é local onde a política está sujeita a interpretações e recriações Ball (1998). Os (as) professores (as) lerão os textos políticos (BNCC) ou as propostas elaboradas pelas secretarias com base na BNCC, as lerão com seu olhar histórico, político, cultural, formativo e profissional. Não será uma leitura e interpretação neutra e blindada de si mesmo, e neste sentido a produção de sentidos no campo curricular da Educação Infantil continuará acontecendo por hibridismos¹⁶.

A educação infantil carece ser vista como um momento de aprendizagem sendo que ela pode cumprir sua função pedagógica ampliando o repertório vivencial e de conhecimento das crianças, rumo à autonomia e a cooperação (CEZARI; SOUSA; CUNHA, 2016, p. 456).

A Educação Infantil ainda apresenta características do modelo de funcionamento da escola do Ensino Fundamental, ser vista como um momento de aprendizagem ampliando o repertório vivencial das crianças a partir da infância ainda é um desafio a ser superado. Acreditamos que a possibilidade de integração curricular entre o educar, cuidar e brincar seria uma alternativa capaz de favorecer o desenvolvimento das funções da Educação Infantil.

As crianças precisam explorar o mundo, a linguagem, as coisas, as relações, a organização de tempo e de espaço, podem realizar essas atividades por do brincar com as outras crianças e sozinha, dos cuidados e do educar vivenciado nos CMEIs. O protagonismo infantil deve ser incentivado, proposto, inserido e reconhecido nas práticas pedagógicas de formação às crianças pequenas.

A BNCC aponta para a importância do protagonismo infantil, para que este venha ser compreendido e realizados nos CMEIs. Nesse sentido, a formação dos professores precisa oferecer condições de os (as) professores (as) discutirem, estudarem, debaterem e

¹⁶ Ver sobre o termo Hibridismo em CANCLINI, N. G.(1998). Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp.

socializarem suas angústias, dificuldades e expectativas. Já que os mesmos não foram atendidos na elaboração do documento que agora tenham a oportunidade de se capacitarem, estudarem e vivenciarem momentos de formação quanto as mudanças, e desafios que se materializam nesta fase de implementação.

Outro desafio que consideramos importante pontuar é o de que, se até então a Educação Infantil buscava construir uma identidade de currículo próprio do seu contexto atendendo a finalidade da Educação Infantil, com a BNCC parece imperar uma padronização identitária deste currículo para as IEs de todo o país.

Considerações Finais

O presente estudo foi desenvolvido para responder a seguinte questão: com a BNCC (2017) para a Educação Infantil, quais as mudanças, apontamentos e desafios se materializam nesta fase de implementação? Neste sentido procuramos realizar apontamentos sobre a BNCC na perspectiva da educação enquanto ato político e do currículo como território de produção de políticas. São mencionamos desafios para a Educação Infantil no sentido de tentar entender a nova caracterização do currículo da Educação Infantil após aprovação da BNCC.

Deste modo, em primeiro momento abordamos a BNCC no contexto de ciclo de políticas referenciados em Ball. Apontamos o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática tomando como objeto o último documento aprovado para âmbito nacional: A BNCC. Estabelecemos uma relação e caracterização da Base com a dinâmica do ciclo de políticas, a fim de compreendermos que a educação é um ato político e enquanto tal não se dissocia dos interesses, formas de governo e concepções ideológicas quanto à economia, organização social e intenções que se manifestam através da educação e sua operacionalidade como instrumento de controle social, bem como propaga discursos hegemônicos e perspectiva mercadológica baseada no domínio de habilidades e competências. Valoriza tudo que pode ser mensurado e quantificado, que pode se tornar evidencia dos resultados através dos instrumentos avaliativos, que transparecerão os índices internos e externos dos exames nacionais e internacionais da educação brasileira.

Em segundo momento, propomos realizar apontamentos mencionando alguns pontos nevrálgicos da BNCC no contexto da Educação Infantil. Como por exemplo, o documento é limitado quanto às formas de efetivação de sua proposta, mostra somente os resultados que se espera que as crianças pequenas consigam alcançar no final de cada etapa. Evidenciando que a concepção de qualidade é muito relativa conforme as concepções governamentais que assumem o papel de direcionar a educação brasileira.

Entendemos que as mudanças da BNCC (2017) estão relacionadas à obrigatoriedade do cumprimento e alcance das habilidades e competências que a criança deve atingir ao final de cada faixa etária. Mudanças, que nos deixa reflexivos, pois cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. Também ficamos pensativos, se as professoras devem respeitar o ritmo pessoal subjetivo ou homogeneizar o ritmo das crianças uma vez que as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento de resultados são muito claras para o final de cada etapa. Outra mudança refere-se à centralidade e protagonismo infantil em suas práticas de experiências que agora deverão ser frequentes na rotina da Educação Infantil, é uma questão que as instituições infantis deverão se organizar e articular para conseguirem propor e efetivar, o que é um desafio perante a tradição curricular presente nas práticas docentes.

Como apontamentos, consideramos que é um momento de transição, de conflitos de concepções de propostas pedagógicas, de compreensão do que é ser criança, do papel do professor, da organização dos espaços e tempos infantis o que também se configura como desafio, pois temos muitas tradições curriculares, pedagógicas incrustadas em nós enquanto professores (as) da Educação Infantil.

Como desafio apontamos a dinâmica da transição entre o que é escrito, obrigatório para a contexto de efetivação da prática, posto que não há garantias de precisão entre o que é lido, interpretado e operacionalizado posto em prática, são as transmutações que o currículo configura e reconfigura, significa e ressignifica, produção de sentidos .

Portanto, consideramos que o currículo da Educação Infantil após a BNCC (2017) passa pela hibridação de elementos complexos, fluídos, dinâmicos, legais, políticos, ideológicos, econômicos e sociais. O momento é de análise para entendermos os pontos de influência e de contribuição para o novo desenho e configuração curricular que o país começa a desenhar por meio da BNCC. Assim como a modernidade é líquida em seus movimentos sociais, os documentos também vão se transmutando e configurando um novo cenário de interpretações e práticas, foi assim após a Constituição Federal (1998),

com a Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação (1996) e agora com a Base Nacional Comum Curricular (2017).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em Acesso em Abr. de 2018.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BALL, S.J. **Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar Social.** Educação & Sociedade, v.25, n.89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Educação e Sociedade, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

BALL, S & BOWE, R. **El currículo nacional Y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas.** In Revista de Estudios Del curriculum. Vol. I. Nº. 2. pp. 105 – 131, 1998.

BAUMAN. Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar,2001.

_____, Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (2007).

_____. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos.** 1ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2010

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.**

CEZARI, Eduardo José. **Integração curricular em tempos de modernidade líquida: uma análise no contexto do curso de ciências biológicas do consórcio setentrional.** UFMG: Cuiabá. 111f, 2014(Teses de Doutorado)

_____,E.J. SOUSA, J. CUNHA R. **A educação infantil na base nacional comum curricular: conceitos e propostas de um currículo** .Resista Observatório, v2 Especial, Palmas, outubro. 2016 Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/50290>

FREITAS, L.C. **Base Nacional Comum: personagens.**(2014) Disponível em: avaliacaoeducacional.com/2014/07/06/base-nacional-comum-personagens/ Acesso em 28/01/2019

HELENO, C.R. (2017) **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia-BA

MACEDO, E. **Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 51 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>

Souza, W. M. L. (2012). **Uma excursão pelo contemporâneo a partir do conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman.** Dissertação de Mestrado, Instituto de linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT

