

**BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL: processo de
construção e concepções
norteadoras**

**NATIONAL COMMON
CURRICULUM FOR CHILDHOOD
EDUCATION:**

**construction process and
guiding conceptions**

**BASE NACIONAL CURRICULAR
COMÚN PARA LA EDUCACIÓN
INFANTIL: proceso de
construcción y conceptos
rectores**

Resumo: Neste artigo objetivamos analisar o processo de construção e as concepções norteadoras da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI). Para tanto, contextualizamos o papel assumido pelo ideário neoliberal nas políticas educacionais, fazendo uma leitura crítica acerca da adoção de um currículo nacional para educação infantil e destacando, então, a especificidade da ação pedagógica. No tocante à metodologia, optamos pela abordagem qualitativa conjugada com a pesquisa documental. Constata-se que a conjuntura política em que se deu o processo de elaboração e aprovação da BNCCEI evidenciou tanto as disputas e correlações de forças entre concepções distintas de educação e currículo, quanto a hegemonia da classe detentora do capital, que subordina a educação pública à lógica do mercado. Em relação à versão final do referido documento, o foco está no desenvolvimento de competências, prevalecendo a lógica prescritiva dos objetivos de aprendizagem. Por fim, destaca-se que as propostas curriculares precisam ser construídas com a participação efetiva dos que pensam/fazem a instituição, a fim de que possibilitem a tessitura de um projeto pedagógico em torno dos interesses e necessidades das crianças.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Políticas Curriculares. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil.

Recebido em: 04/01/2021

Aceito em: 03/03/2021

Publicação em: 24/03/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-
1579.2021v14n1.57113

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Ivanilda Dantas de Oliveira

Mestre em Educação

Pedagoga da Universidade Federal de
Campina Grande, Brasil.

E-mail: nildamas.dantas@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4754-7364>

Adelaide Alves Dias

Doutora em Educação

Professora Visitante da Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

E-mail: adelaide.ufpb@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3989-9338>

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, I. D.; DIAS, A. A. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57113>.

Abstract: In this article we aim to analyse the construction process and the guiding conceptions of the National Common Curriculum for Childhood Education (BNCCEI in Portuguese). For that, we put in context the role of the neoliberal ideology in the educational policies, reading critically about the adoption of a national curriculum for childhood education, and thus emphasizing the specificity of a pedagogic action. With regard to methodology we opted for the Qualitative approach in conjunction with documentary research. We observe that the political scenario where the curriculum construction process and its approval occurred highlighted the disputes and correlation of forces between distinct conceptions on education and curriculum, as well as the hegemony of the ruling classes who subordinate public education to the logic of the market economy. The final version of the Curriculum has as its focus the development of competences, prevailing the prescriptive logic of learning objectives in it. Finally, we emphasize that the curriculum proposals need to be built with the effective participation of those who think/make an educational institution so that they enable the making of an effective pedagogical project that is about the interests and needs of the children.

Keywords: Neoliberalism. Curricular Policies. National Common Curriculum for Childhood Education.

Resumen: En este artículo se pretende analizar el proceso de construcción y los conceptos rectores de la Base Curricular Común Nacional de Educación Infantil (BNCCEI). Por tanto, contextualizamos el rol que asumen las ideas neoliberales en las políticas educativas, haciendo una lectura crítica sobre la adopción de un currículo nacional para la educación infantil y destacando, entonces, la especificidad de la acción pedagógica. En cuanto a la metodología, optamos por el enfoque cualitativo combinado con la investigación documental. Parece que la situación política en la que se desarrolló el proceso de elaboración y aprobación del BNCCEI evidenció tanto las disputas y correlaciones de fuerzas entre las distintas concepciones de la educación y el currículo, como la hegemonía de la clase que posee el capital, que subordina la educación pública a lógica de mercado. En relación a la versión final de dicho documento, el foco está en el desarrollo de competencias, prevaleciendo la lógica prescriptiva de los objetivos de aprendizaje. Finalmente, se destaca que las propuestas curriculares deben construirse con la participación efectiva de quienes piensan / hacen la institución, a fin de posibilitar la fabricación de un proyecto pedagógico en torno a los intereses y necesidades de los niños.

Palavras-clave: Neoliberalismo. Políticas curriculares. Base común del plan de estudios nacional para la educación de la primera infancia.

1 INTRODUÇÃO

A partir do reconhecimento legal da criança sujeito de direitos e da educação infantil como primeira etapa da educação básica, ampliou-se o campo de estudos e pesquisas na área. Assim sendo, elaboraram-se vários documentos, no âmbito governamental, a fim de orientar o atendimento às crianças numa perspectiva educacional, destacando-se os documentos curriculares, que objetivam conduzir a direção ou realizar o controle das práticas educativas desenvolvidas em creches e pré-escolas.

Nesse contexto, evidenciam-se as disputas e correlações de forças em um dado momento histórico no qual o ideário neoliberal e a adesão dos políticos eleitos pelo voto direto ganham força. Logo, a redefinição do papel do Estado em relação às políticas curriculares, cuja ideologia vem se tornando hegemônica sob a égide do mercado, toma evidência. É por meio do argumento de melhoria da qualidade da educação pública que vêm se ampliando as parcerias público-privadas no âmbito da educação e, consequentemente, a sua mercantilização.

No caso específico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), grandes grupos empresariais, nacionais e internacionais, disputaram o seu conteúdo para veicular visões de mundo e de projeto de sociedade, aumentando, também, suas taxas de lucro, já que a adoção de um currículo nacional “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores” (MACEDO, 2018, p.34).

Frente a esse contexto, objetivamos compreender os pressupostos políticos, econômicos e pedagógicos que configuraram o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI). Nessa direção, indagamos: como se deu a construção BNCCEI? Quais os

sujeitos envolvidos no processo de elaboração e as correlações de forças entre eles? Que projetos de educação estiveram em disputa? Quais concepções nortearam a elaboração do referido documento?

Concordamos com Evangelista (2012) quando afirma que, por meio da análise dos documentos, pode-se entender os projetos históricos em disputa, e com Le Goff (1996, p.545) quando assevera que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”. À luz dessa compreensão, fizemos a leitura flutuante das várias versões da BNCCEI para conhecer a sua estrutura e ter as primeiras impressões sobre os sentidos da mensagem, realizando, em seguida, uma leitura detalhada a fim de examinar, codificar e confrontar a conjuntura em que se deu sua produção, bem como as concepções norteadoras.

Tendo como base esse entendimento, o presente artigo será organizado em duas seções. Enquanto, na primeira, analisaremos as influências dos pressupostos neoliberais nas políticas educacionais brasileiras, na segunda, investigaremos as reformas propostas pautadas na adoção de um currículo nacional, mais especificamente, no processo de construção e as concepções norteadoras da BNCCEI.

2 O CONTEXTO BRASILEIRO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

O neoliberalismo surge como resposta teórica e política ao Estado intervencionista de bem-estar social, que, segundo esse ideário, destruía a liberdade dos cidadãos e cerceava a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos (ANDERSON, 1995). Em consequência, defende-se as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, considerados autorreguladores da economia e da vida social. O estabelecimento do Estado mínimo que cumprisse tão somente com algumas funções básicas é uma de suas prerrogativas. Nele, a reforma do Estado tornava-se imprescindível, sendo necessários a implementação da privatização das empresas estatais e o corte dos gastos sociais.

Por conseguinte, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que se implementa a reforma do Estado. Tal reforma, elaborada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob a direção do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, pressupôs que “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995).

Para Peroni e Caetano (2015), a mercadificação da educação pública parte de um pressuposto salvacionista, que se justifica pelo discurso de que o Estado está em crise e que precisa de reformas, sendo a lógica mercantil o modelo a ser seguido. Desse modo, as vagas são ofertadas pelos poderes públicos, mas os processos de gestão e o conteúdo das políticas educacionais são, sobretudo, assumidos por instituições privadas.

Nesse contexto, a perspectiva neotecnicista ganha força nas reformas educacionais, uma vez que se investe no fortalecimento da gestão e na introdução de tecnologias, acrescida das teorias de responsabilização e avaliações externas. Em síntese, o modelo de gestão eficaz é o da iniciativa privada, cujos princípios estão ancorados no modelo gerencial (FREITAS, 2014).

Assim sendo, o receituário neoliberal é orientador das políticas desenvolvidas por Fernando Henrique Cardoso, que implementa o Estado mínimo, desregulamenta a economia e promove a abertura do mercado interno, precarizando as relações de trabalho, privatizando o patrimônio público e adequando a política externa aos interesses dos Estados Unidos (SADER, 2013). No que tange às reformas educacionais, adotam-se estratégias de descentralização e centralização. A descentralização assume a forma de transferência do ônus financeiro da esfera federal para estadual e, desta, para a municipal, enquanto a centralização do ensino expresso é realizada por meio da prescrição de um currículo nacional e do desenvolvimento de programas nacionais de avaliação, priorizando o ensino fundamental.

Nos governos de Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007 – 2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), ainda que tenha se dado continuidade à perspectiva neoliberal, promoveu-se a melhoria das condições de vida dos mais pobres por meio da implantação de políticas afirmativas, da criação de empregos, do aumento real do salário mínimo e da tentativa de constituir uma política externa mais soberana, embora a partir de propostas “políticas de transferência de renda focalizadas sem maiores preocupações com a

construção de agendas universalistas de enfrentamento mais radical da desigualdade brasileira” (PERLATTO, 2015, p.271).

Apesar da inserção ampla dos empresários e organismos internacionais influenciando na formatação da educação, também presenciamos, nesses governos democráticos populares, a abertura de canais institucionais para participação de entidades acadêmicas, fóruns, ONGS, movimentos sociais e outros, advogando por políticas, programas e ações que garantissem o acesso a uma educação de qualidade socialmente referendada. Com efeito, além de a democratização ao acesso à educação básica e superior ter sido bastante ampliada para as crianças, jovens e adultos, foi estabelecida a obrigatoriedade do atendimento à faixa etária de 4 a 17 anos.

No ano de 2016, com o golpe de Estado que destituiu a presidente Dilma Rousseff, fortalece-se a hegemonia da classe empresarial e da burguesia conservadora. Vários fatores desencadearam o impeachment, destacando-se: a ampliação da crise econômica, reduzindo os lucros da classe detentora do capital; o aumento do salário-mínimo, que promoveu uma maior distribuição de renda; o acesso dos mais pobres a Universidades e Institutos Federais; políticas públicas destinadas à educação do campo, quilombolas e grupos de baixa renda; o bolsa família; a liberdade de organização dos movimentos sociais e culturais, entre outros (FRIGOTTO, 2017).

Nessa conjuntura, assume o governo o vice-presidente Michel Temer, que impôs um grande retrocesso às políticas sociais por meio de Emenda à Constituição nº 95, aprovada em 12 de novembro de 2016, fruto da PEC 241/2016, que congelou, por um período de 20 anos, os gastos com saúde, educação e assistência social, além da reforma trabalhista, que suprime direitos arduamente conquistados pelos trabalhadores. Em relação à educação, inviabilizam-se algumas políticas, programas e planos, ou, reorienta-os, a exemplo da BNCC, por um viés conservador e mercadológico.

Em 2018, assume a presidência o representante populista da direita Jair Bolsonaro, que tem como proposta ampliar as reformas neoliberais e, para isso, alterar substancialmente a Constituição Cidadã de 1988. No tocante à educação, conforme Dourado (2019, p.11), há um “redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras”.

Consideramos importante contextualizar, de forma breve, a influência do ideário neoliberal nos diversos governos a partir de 1995 até os dias atuais, com o objetivo de entender, especificamente no campo da educação infantil, a formulação de leis, políticas e documentos que referendam a importância de que as creches e pré-escolas tenham uma proposta pedagógica/curricular para nortear as experiências propostas e vivenciadas com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: processo de construção e concepções norteadoras

Em 1995, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação (MEC), em consonância com as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p.24) e objetivando a melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica, elencou, entre suas metas, “o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares”. Para tanto, constituiu-se grupo de trabalho composto por Sonia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Lucia de A Machado e Ana Maria Melo, conceituados teóricos da área, que produziram o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (BRASIL, 1996, p. 20), no qual romperam com “conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas” e assumiram a compreensão da natureza aberta e dinâmica do currículo e a importância de sua contextualização social e histórica, assim como ressaltaram “a necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, família e comunidade”.

Na contramão dessa concepção de currículo/proposta pedagógica que vinha sendo assumida pelo MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso, seguindo as orientações dos Organismos

Internacionais, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), que, segundo Amorim e Dias (2012, p.30), “assumiu uma perspectiva de currículo nacional e desconsiderou as análises e encaminhamentos que vinham sendo discutidos na área”.

Em termos legais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) compreendeu que o RCNEI não tinha caráter obrigatório, mas a função de subsidiar e qualificar a elaboração das Propostas Curriculares para Educação Infantil, instituindo, assim, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), posteriormente reelaborada e formalizada pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Este documento, de caráter mandatário, deve nortear as propostas pedagógicas das instituições no tocante às orientações curriculares. Ressalta-se sua importância, pois, conforme Amorim e Dias (2012, p.135), “reafirmam a pluralidade de propostas pedagógicas e curriculares possíveis de serem construídas e a autonomia das instituições na construção coletiva dessas propostas”.

A adoção de uma base nacional comum que, desde a década de 1990, vinha sendo requerida como pressuposto para melhoria da qualidade da educação, mais uma vez, ganha centralidade nos debates promovidos pelo MEC, nas entidades representativas dos docentes e nos movimentos empresariais, a exemplo do Movimento pela Base (MBNC). Nessa direção, segundo Aguiar (2015), o que estaria em disputa seriam projetos distintos, de um lado posições mais alinhadas às demandas do mercado e, de outro, posições que asseveram o dever do Estado na promoção da educação como direitos de todos.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em um portal para consulta pública em 16 de setembro de 2015. Neste portal, foram estabelecidos canais de comunicação e participação da sociedade, permitindo, assim, que especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica realizassem sugestões (BRASIL, 2016). Após a coleta e sistematização das contribuições, foi publicada, em maio de 2016, a segunda versão, a qual foi analisada em seminários estaduais coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A terceira versão, definida após o impeachment da Presidenta Dilma, foi elaborada por uma nova comissão de especialistas vinculada ao novo grupo político, sendo entregue no dia 06 de abril de 2017 ao CNE, que promoveu cinco audiências públicas entre julho e setembro, uma em cada região do país, com caráter exclusivamente consultivo. O documento foi aprovado pelo CNE, com algumas modificações, no dia 15 de dezembro de 2017, sendo esta última versão homologada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, no dia 20.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) se posicionaram contrariamente à BNCC no documento intitulado Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular (2015, p.1), no qual a acusaram de negar a diversidade expressa na Constituição Federal (1988) e referendada na LDB (9394/96) ao preconizar “a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, o currículo e as avaliações”. Elucidando que o direito ao aprendizado não pode ser referenciado por uma listagem de conteúdos, numa lógica orientada pelas tendências internacionais a partir da tríade: uniformização de currículos, avaliações em larga escala e responsabilização de docentes.

Ao longo do processo de elaboração da BNCC, especialmente após as mudanças políticas advindas com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, constatou-se uma influência maior do MBNC na direção do seu conteúdo. Esse movimento vem disputando, no cenário nacional, o projeto de educação, “colocando em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais que são substituídos pela lógica do mercado baseada no custo x benefício e na visão dos estudantes como mercadorias – commodities” (ADRIÃO et al., 2016, p.128).

Contrapondo-se a essa lógica, estão aqueles que defendem a democratização da educação, por acreditarem no seu papel emancipador, haja vista que o acesso ao saber crítico contribui para desvelar questões econômicas, políticas e culturais. Partindo dessa compreensão, questionam a construção de currículos uniformizadores e prescritivos como a BNCC, que, conforme Oliveira (2018, p.57), desconsideram que “reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a

redução de desigualdades”.

Para elaborar a versão preliminar referente à educação infantil (EI), além da representante da COEDI/SEB, Rita Coelho, foram convidadas as professoras Maria Carmem Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira para compor o comitê constituído por assessores e, ainda, Sílvia Helena Cruz e Paulo Sérgio Fochi, para o de especialistas. Essa equipe, buscando atender à especificidade da ação pedagógica na EI, organiza o documento de forma distinta das demais etapas da educação básica, tendo, como fundamento para sua elaboração, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Nessa compreensão, define seis direitos de aprendizagem a serem garantidos às crianças: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, que serão operacionalizados por meio do arranjo curricular “campos de experiência”, os quais são assim nomeados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cabe destacar que não é proposta uma sequenciação de faixa etária em relação aos objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 21).

Assumindo posições contrárias a uma concepção de currículo comum limitado a conhecimentos e habilidades supostamente universais, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 52) argumentam que, nesta etapa, recomenda-se que “prevaleçam às experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria”.

Em defesa ao documento em construção da BNCCEI, Barbosa e Campos (2015) explicitam que foi elaborado à luz das DCNEI, documento que teve na sua construção uma grande participação de pesquisadores e sociedade civil e que pode constituir-se em uma orientação mais detalhada para que os docentes desenvolvam práticas educativas, que considerem as especificidades das crianças pequenas e os seus direitos.

Um movimento social que desde 1999 vem atuando em defesa do fortalecimento da educação infantil, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) teve participação efetiva nas discussões sobre a BNCCEI em muitos estados brasileiros por meio dos representantes de fóruns estaduais, uma vez que muitos dos seus militantes eram favoráveis a sua elaboração, ainda que no interior do movimento houvesse, também, posições contrárias, justificadas pelo “apelo de forte privatização e reformismo educacional que o país e o mundo se encontrava” (MAUDONNET, 2019, p.180).

No tocante à participação da sociedade civil na elaboração da BNCCEI, o governo federal implementa o site do portal da base, no qual foram recebidas 376.391 (trezentos e setenta e seis mil e trezentos e noventa e uma) contribuições à versão preliminar, e, ainda, foram solicitados 8 (oito) pareceres de leitores críticos, 4 (quatro) de pesquisadores individuais e 4 (quatro) de instituições. Estas contribuições e pareceres foram sistematizados pela Universidade de Brasília (UNB), com o apoio da Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC –RJ). A participação se efetivava por meio de uma avaliação restrita ao conteúdo proposto, mediante exclusão, substituição ou ampliação.

Sobre essa questão, Rocha (2019, p. 17-18.) conclui “que os canais para a participação da sociedade em geral na formulação da BNCC foram configurados de forma burocratizada, que por sua vez, intencionou manter o controle da discussão e, sobretudo, das tomadas de decisões”. Ao analisar os dados da consulta pública com base nas informações coletadas no referido portal, Triches e Ananda (2018) constataram que apenas 3,07% das contribuições eram referentes à educação infantil, o que demonstrou uma ínfima representatividade no tocante à participação. Pelo exposto, a construção democrática tão propagandeada nas mídias, numa análise mais criteriosa dos dados, é falaciosa.

Conforme relatório referente à consulta pública, na etapa da educação infantil, foram solicitadas revisões acerca dos seguintes pontos: diferenciar o trabalho com os bebês das crianças pequenas e explicitar como se dá a articulação no tocante à leitura e escrita com os anos iniciais do ensino fundamental.

A segunda versão teve uma ampliação significativa no seu conteúdo. Pudemos constatar que foram contemplados princípios e concepções considerados basilares na área, referendados nos documentos

legais e, sobretudo, nas DCNEI, a saber: criança sujeito histórico e de direitos, indissociabilidade do cuidar e do educar, interações e brincadeiras como norteadoras da ação pedagógica, importância de cultivar uma visão plural e o respeito às diferenças, criança como centro do planejamento curricular. Em relação aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, houve pequenas mudanças no texto escrito e a substituição do termo comunicar por expressar. Já os objetivos de aprendizagem foram subdivididos da seguinte forma: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses) (BRASIL, 2016).

Na análise das sugestões propostas à segunda versão da BNCCEI, preocupa-nos os destaques dados aos objetivos de leitura, escrita e da matemática, pois este é um indício de como a função escolarizante e preparatória para o ensino fundamental ainda orienta a ação pedagógica, contrapondo-se, então, às pesquisas, concepções teóricas e documentos legais, que reiteram a importância de promover uma educação integral para as crianças da EI.

Após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, ocorreu a destituição da equipe que vinha elaborando a BNCCEI. Nesse contexto, a terceira versão traz mudanças para essa etapa da educação básica. Destaca-se que as competências gerais passam a nortear os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, havendo uma substituição do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” para “oralidade e escrita” e dos objetivos de aprendizagem, que passaram a primar por uma gradação de habilidades nas três faixas etárias propostas, devendo ser apropriadas, progressivamente, até o término dessa etapa. Sobre esse último aspecto, Arelaro (2017) argumenta que a fragmentação da educação da primeira infância representa uma retomada dos pressupostos da psicologia comportamentalista, que preconizava o desenvolvimento infantil a partir de estágios.

Dessa forma, a terceira versão foi bastante criticada pelas entidades e movimentos da sociedade civil, que enviaram posicionamentos para o CNE acerca do processo de elaboração e das alterações propostas. O MIEIB (2017) posicionou-se contrário às mudanças propostas pela sua lógica instrumental, pautada em concepções restritas de cognição, sugerindo, assim, alguns pontos a serem revistos: na parte introdutória – retomar a explicitação dos conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e de linguagem, bem como manter os direitos de aprendizagem como foram propostos na primeira e segunda versões; retornar os campos de experiência e os respectivos objetivos. Já em documento produzido pela ANPED (2017, p.11) sobre a BNCC, o GT07 (Educação das crianças de 0 a 6 anos) fez duas ressalvas: a primeira, ao procedimento metodológico proposto pelo MEC, que atribuiu a especialistas o processo de elaboração, desconsiderando as contribuições advindas da sociedade; a segunda, às alterações propostas, dentre elas se destaca o enxugamento da parte introdutória, que significou um reducionismo conceitual; a desvinculação do documento aos princípios expressos nas DCNEI, “intensificando a padronização e uniformidade, de modo a criar condições homogeneizadoras, propícios às testagens em larga escala e às expectativas do mercado voltado aos produtos educacionais”; a instrumentalização dos campos de experiências, o que induz a uma relação destes com disciplinas ou áreas de conhecimento, entre outros posicionamentos.

Nesse contexto pós-golpe, o MBNC começa a exercer interferência maior no processo de elaboração do documento curricular, passando, ainda, outro interlocutor a influenciar seu conteúdo, os neoconservadores, representados pelo movimento “Escola sem Partido”, defensores da neutralidade ideológica, dos valores tradicionais e da autoridade bíblica (FRIGOTTO, 2017; PERONI, CAETANO, 2015; ARELARO, 2019).

Importa destacar que o CNE aprovou a terceira versão com poucas alterações, especificamente na educação infantil, ainda que os objetivos não tenham sido alterados, havendo somente uma retomada do título do campo de experiência proposto na segunda versão “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Barbosa e Oliveira (2018, p. 6) explicitam que, desde a segunda versão, a concepção norteadora do referido campo é de estreita relação entre linguagem oral, escrita e os processos de pensamento e imaginação, divergindo, dessa forma, do que estava proposto na terceira versão, “que acentuava uma aprendizagem mais ligada à alfabetização propriamente dita, em um campo que tinha um olhar mais disciplinar”.

A versão final, aprovada por ter tido poucas alterações no texto, não foi nomeada pelo MEC como uma 4ª versão. Temos esse mesmo entendimento, entretanto, nossa argumentação é a de que a desconsideração das contribuições propostas nas audiências públicas e pelas entidades foi proposital, tornando o processo verticalizado e cerceador do debate e da participação, daí a justificativa para não a considerarmos como uma 4ª versão.

CONSIDERAÇÕES

Ao nosso ver, constata-se que a conjuntura política em que se deu o processo de elaboração e aprovação da BNCC evidenciou as disputas e correlações de forças entre concepções distintas de educação e currículo, bem como a hegemonia da classe detentora do capital, seus intelectuais e os conservadores, que subordinam a educação pública à lógica do mercado.

Diante do exposto, vimos que, nas duas primeiras versões da BNCCEI, buscou-se considerar, no processo de elaboração, concepções norteadoras das DCNEIS, ainda que entidades representativas tenham se posicionado, desde o início, contrárias a esse modelo curricular nacional, já que este contribui para uma maior regulação do processo pedagógico e aprimoramento das avaliações em larga escala, pautando-se numa lógica gerencialista. Ressalta-se que, na versão final, o foco do documento está no desenvolvimento de competências, prevalecendo a lógica prescritiva dos objetivos de aprendizagem, em conformidade com a conjuntura política em que se deu sua aprovação, com grande influência do MBNC.

Por fim, importa destacar que as propostas curriculares precisam, de fato, ser construídas com a participação efetiva dos que pensam/fazem a instituição. As experiências curriculares desenvolvidas nesses espaços coletivos de educação devem ser validadas, discutidas e problematizadas, a fim de que, nesse diálogo, fomentem-se o desvelamento das formas assumidas de organização curricular pautadas em fundamentos políticos, econômicos, sociais, culturais e pedagógicos e possibilitem a tessitura de uma ação pedagógica em torno das especificidades, interesses e necessidades das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; CRUZ, A. C. J; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Debates em Educação, Maceió, V. 8, Nº16, jul./dez., 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em: 12 de junho de 2017.
- ADRIAO, Theresa Maria de Freitas et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. Educ. Soc., Campinas v. 37, n. 134, p. 113-131, Mar 2016
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Entrevista. Retratos da Escola, v. 9, nº17, jul./dez, 2015.
- AMORIM, Ana Luísa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves. **Currículo e Educação Infantil**: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, p. 125-137, setembro de 2011 a março de 2012.
- ANDERSON, Perry. “Balanço do Neoliberalismo”. In: SADER, Emir. (org) **Pósneoliberalismo** - As políticas Sociais e o Estado Democrático, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995.
- ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.
- ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/news/documento-expoe-aco-es-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>. Acesso em: 10 de maio de 2020.
- 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.
- BARBOSA, M. C. S.; CAMPOS, R. BNC e educação infantil: quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**, v. 9, p. 353-366, 2015. BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Porque uma BNCC na educação infantil. **Pátio**

Educação Infantil, ano 16, Nº 55, abr./jun., 2018.

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Porque uma BNCC na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano 16, Nº 55, abr./jun., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Versão Revista, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª Versão Revista, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL, Presidência da República (F.H. Cardoso), **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, BR: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

DOURADO. Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed., Campinas-SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Revista Educação & 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.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife, 2018.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. **Movimentos sociais em defesa da criança: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil**. 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA. Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In. AGUIAR. Márcia Ângela; DOURADO. Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.

PERLATTO, Fernando. Decifrando o governo Lula: interpretações sobre o Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 15, n. 1, p. 256-272, jan./jun., 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel Caetano. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/584/658>. Acesso EM: 14 jun. 2018.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores. 2016. 190 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In. SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

TRICHES, Eliane de Fátima, ARANDA, Maria Alice de Miranda. O percurso de formulação da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do III Seminário de Formação docente:** intersecção entre universidade e escola, 2018. Disponível em: <
<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).