

© 2019 - Editora Oeste

TÍTULO

CONHECIMENTOS EM DISPUTA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ORGANIZADORAS

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Constantina Xavier Filha

EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO

Editora Oeste

DIAGRAMAÇÃO

Ricardo Barbosa Porto

REVISÃO

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Rafael Dualilbi Maldonado

PUBLICAÇÃO DA



Editora

OESTE

Editora OESTE

www.editoraoeste.com.br

editoraoeste@hotmail.com

ISBN 978-85-45584-09-4

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular / Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha organizadoras. -- Campo Grande, MS : Ed. Oeste, 2019.

283 p. : il. : 26 cm.

Texto em português e espanhol.

Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-45584-09-4 (broch.)

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Currículos. I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares. II. Xavier Filha, Constantina.

CDD (23) 370.11

Biblioteca responsável: Wanderlice da Silva Assis – CRB 1/1279

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Constantina Xavier Filha
Organizadoras

**CONHECIMENTOS EM DISPUTA
NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Campo Grande
2019



Editora

OESTE

DE QUE BASE A EDUCAÇÃO INFANTIL NECESSITA?

Bianca Cristina Correa
(USP/Ribeirão Preto)

Um dos elementos básicos na mediação opressores—oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições, que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. (FREIRE, 1987, p.18)

No presente trabalho são discutidos alguns dados sobre a oferta de Educação Infantil no Brasil, considerando-se as conquistas efetivadas a partir de 1988, quando uma nova Constituição Federal foi promulgada, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, aprovada em dezembro de 2017, sob a forma de resolução, pelo Conselho Nacional de Educação, define os assim chamados “objetivos de aprendizagem” a serem garantidos pelos currículos desde a Educação Infantil (EI) até o nono ano do ensino fundamental.

Em nosso país, a EI é oferecida em creches e pré-escolas públicas e privadas, sendo a matrícula compulsória a partir dos quatro anos e facultativa até os três, embora a legislação reconheça o direito da criança à vaga desde o seu nascimento. Conforme os dados estatísticos disponíveis, a oferta de EI no Brasil vem crescendo, mas, até 2018 a pré-escola, de caráter obrigatório, não havia contemplado 100% da população na faixa etária correspondente e, no caso da creche, a taxa de matrícula havia sido ligeiramente superior a 30%. Estudos na área, todavia, têm evidenciado uma gama de desafios que vão muito além da disponibilidade de uma vaga, seja para contemplar o caráter compulsório da matrícula em pré-escola seja para atender ao direito das crianças até os três anos cujas famílias tentam a frequência a creches. São desafios, por exemplo, a formação do pessoal que atua diretamente com as crianças, havendo ainda a contratação de não docentes; a infraestrutura dos equipamentos existentes; as condições de trabalho docente, entre outros. Em uma palavra, o financiamento da EI é a grande questão para a qual o país não encaminhou uma resposta à altura do que foi estabelecido como direito desde 1988.

Considerando-se esse cenário, pretende-se problematizar a relevância e os possíveis significados que a determinação de uma BNCC, especificamente para essa etapa da educação brasileira,

pode indicar, sob a questão que intitula este trabalho: de que base a Educação Infantil necessita? Ao discutir a forma como a BNCC foi sendo construída, bem como o seu conteúdo, tanto em seus aspectos mais gerais - como a definição de 10 competências que envolvem toda a educação básica - quanto naquilo que é específico da EI, argumentamos que a definição de um currículo, ou de uma base, como defendem seus formuladores, além de não solucionar os desafios já identificados, pode levar ao seu aprofundamento e ao surgimento de outros problemas. A "discussão" da BNCC e os possíveis esforços de diferentes profissionais - de especialistas das secretarias de educação às professoras nas unidades de EI - para se adequarem a ela podem contribuir para que a própria ideia do direito seja esquecida como tal. Em suma, nossa tese é a de que a base necessária para a EI passa pela discussão de seu financiamento, sendo a BNCC e todo o ruído por ela produzido mais uma forma de desviarmos a atenção sobre o fato de que uma educação de qualidade exige recursos adequados.

RETOMANDO UM POUCO DO PERCURSO

Embora muito já tenha sido escrito sobre aquilo que é considerado uma grande conquista, ou seja, a assunção da Educação Infantil (EI) como parte da educação básica no Brasil a partir da Constituição Federativa em 1988 (CF/88), é preciso retomar parte da trajetória até que essa etapa educacional alcançasse tal condição e, ainda, sobre os aspectos mais marcantes que sucederam esse marco até que, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fosse aprovada.

Até 1988 a oferta do que hoje denominamos como Educação Infantil, caracterizada-se pela baixa oferta de vagas e por um atendimento fragmentado, oferecido principalmente pela esfera privada, por meio de convênios entre organizações da sociedade civil, instituições filantrópicas ou religiosas e o poder público, sendo este representado predominantemente por órgãos de bem-estar social. Creches, jardins de infância, parques infantis e Escolas Municipais de EI (EMEI), entre outras denominações, foram adotadas ao longo do tempo, cada qual guardando em si certas concepções de infância e educação (FARLA, 1999; KUHLMANN Jr., 1998; 2000). O que se observava, no entanto, como característica comum e mais marcante, era a desigualdade em suas múltiplas facetas: econômica, social e étnica.

Como parte da redemocratização do país, a nova carta magna promulgada em 1988 trouxe, entre outros avanços, a ideia da EI como um direito de toda criança e, como que a sublinhar tal direito, especificou o dever do Estado quanto à sua oferta. Assim, em seu Art. 208, inciso IV, temos que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco¹ anos de idade."

Em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a lei de número 8.069, versando sobre uma ampla gama de direitos, dentre os quais aquele relativo à educação gratuita desde o nascimento até os cinco anos de idade², em creches e pré-escolas mantidas pelo poder público.

Em 1996, com a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei 9.394 (BRASIL, 1996a), a EI passou a figurar como primeira etapa da educação básica. O reconhecimento da EI nessa condição indicava, naquele momento, um enorme passo em termos de conquista social para as crianças brasileiras. Todavia, logo na sequência foi aprovado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), destinado exclusivamente a esse nível de ensino. A EI ficou de fora desse fundo, o que, em certa medida, afetou sua expansão com qualidade.

Em termos de organização curricular, a LDB se limitou a definir o objetivo mais amplo da EI. Assim, em seu artigo 29, estabeleceu que esta primeira etapa da educação básica teria "como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2013). Já em 1998, a fim de detalhar como deveria ser organizado o trabalho na EI, ainda que sem nenhum caráter mandatório, foi publicado e amplamente divulgado, o "Referencial Curricular nacional para a educação infantil" (RCNEI - Brasil, 1998). No ano seguinte foram aprovadas as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (DCNEI - BRASIL, 1999), que embora de caráter mandatório, não tiveram o mesmo impacto sobre as unidades de EI pelo país. À época, todo o esforço do governo federal foi no sentido de implementar o conteúdo do RCNEI (BARRETO, 2003), apesar de toda a sorte de críticas que este documento tenha sofrido (Faria, Palhares, 1999).

Assim, após as conquistas com a CF/88, ECA e LDB, vimos na década de 1990 a criação de um fundo específico de financiamento que excluía a EI, por um lado, e, por outro, a ampla divulgação de uma verdadeira receita de bolo - o RCNEI - o que fomentou sua reprodução em muitos projetos pedagógicos país afora, mas, não foi capaz de alterar significativamente a qualidade da EI no país. O relatório da pesquisa intitulada "Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil", de 2009, informa ter encontrado a "influência do RCNEI em 42% das propostas (...)". (BRASIL, 2009, p.111) Por outro lado, importante pesquisa sobre a qualidade da EI realizada em 2006 atesta como a adoção, ao menos no discurso, do RCNEI como organizador das propostas pedagógicas não havia sido suficiente para superar os principais desafios da qualidade (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006).

No início dos anos 2000, logo em 2001, tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) que incluiu metas para a EI, da seguinte maneira: - creches (0 a 3 anos): 30% até 2006 e 50% até 2011; - pré-escola (4 e 5 anos): 60% até 2006 e 80% até 2011. Outra mudança importante no cenário nacional se deu com a aprovação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2007, particularmente para a EI, pois que desta feita o fundo incluiu esta etapa educacional. Destaque-se que isto não se deu sem muita luta, pois, a proposta original do governo para o Fundeb excluía a creche e ela só passou a integrá-lo como resultado do movimento nacional conhecido como "Fraldas Pintadas",

¹ A alteração na idade de seis para cinco anos foi formalizada pela EC 59 que se relaciona também com as leis nº 11.114, de 16 de maio de 2006 e nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que alteraram, respectivamente, a idade de ingresso e a duração do ensino fundamental.

² Ver nota 1.

sob a coordenação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE).

O primeiro PNE pós CF/88 expirou em 2011 sem o atingimento das metas relativas à creche. Um novo Plano só foi concluído em 2014 e, se para uns ele apresentou metas ousadas, para outros ele significou certa frustração, pois, estabeleceu-se para o final de uma nova década, ou seja, 2024, o atendimento de 50% das crianças com idade entre 0 e 3 anos em creches. Assim, repeta-se a meta não atingida nos primeiros 10 anos de PNE.

Entre avanços e recuos, destacamos que a matrícula seguiu crescendo e que, até 2014, outras conquistas foram obtidas, tais como a inserção da EI em programas específicos dos quais só faziam parte outros níveis da educação básica, dentre os quais o “Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, com a definição de um ‘per capita’ diferenciado para creches (no valor de R\$0,60), e o Programa Dinheiro Direto na Escola.” (CORREA, 2011, p.26) Além disso, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); EI-Manutenção, que custeia novas unidades e turmas de educação infantil e o programa Brasil Carinhoso, dentre outros (SENADO FEDERAL, 2018).

Em 2009 as DCNEI foram revisadas e ampliadas. Com um texto menos enxuto que a versão de 2001, porém sem se transformar num manual prescritivo, foi possível assimilar aspectos importantes sobre o trabalho pedagógico na EI. Dentre estes aspectos é importante salientar o contido em seu artigo 9º: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (BRASIL, 2009).

Nesta retomada de percurso, consideramos o ano de 2014 como uma importante referência, quando o novo PNE foi aprovado. Destacamos a relevância do PNE porque ele se configura como política de Estado, e não de governo, com potencial para servir “como um elemento norteador das políticas, como um referencial seja para os órgãos do Executivo (federal e municipal, especialmente), como também para os órgãos de fiscalização e controle.” (SENADO FEDERAL, 2018, p.73) Para encerrar este tópico, vejamos, então, os dados sobre atendimento em EI tendo em vista a meta 1 do PNE:

Universizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Para tanto, consideraremos os dados apresentados em relatório do Inep publicado em 2018.

Conforme o referido relatório, em 2016 o Brasil atingiu uma cobertura de 32% das crianças em idade de frequência à creche. Para que se alcançasse a meta 1 em 2024, de atender 50% das crianças entre 0 e 3 anos, considerando-se os dados populacionais de 2016, aproximadamente 2 milhões de crianças precisariam ser incluídas (INEP, 2018, p.20). O relatório também evidencia que certas desigualdades persistem em relação a esse atendimento, dentre as quais, a desigualdade regional. Assim, são os estados do sul e sudeste os que apresentam maior cobertura em 2016, a saber: Santa Catarina com 46,4%, São Paulo com 44,1% e Rio Grande do Sul com 37,5%, já estados localizados na região norte são os que apresentam os menores índices, sendo eles: Amapá com 12,8%, Amazonas com 12,8% e Pará com 15,3% (INEP, 2018, p.21).

Os dados informam, ainda, ter havido aprofundamento da desigualdade entre os mais pobres e os mais ricos, de modo que a ‘desigualdade crescente de acesso ao atendimento para crianças de 0 a 3 anos entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da distribuição de renda domiciliar *per capita* observada no período vai na contramão da Estratégia 1.2 do PNE (...)’ (INEP, 2018, p.24)

No caso da pré-escola os dados mostram ter havido queda nessas desigualdades e informam que em 2016 o Brasil contava com mais de 91% das crianças entre 4 e 5 anos frequentando escolas. Essa melhora decorre, provavelmente, da obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos que foi estabelecida pela Emenda Constitucional (EC) 59 de 2009 (BRASIL, 2009), a qual também definiu como data máxima o ano de 2016 para que todas as crianças dessa idade estivessem matriculadas. O PNE, portanto, apenas ratificou obrigação tornada constitucional desde 2009.

Além do desafio da cobertura, temos outras questões candentes sobre a qualidade da EI que ainda não foram equacionadas: O desafio, pois, é ainda de grande monta, uma vez que sequer alcançamos os 100% de matrícula na pré-escola e estamos distantes dos 50% em creches. O cenário é preocupante principalmente se considerarmos a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que prevê o congelamento dos gastos da União e afeta, principalmente, aqueles que se referem aos direitos sociais. Não bastasse tal EC, a conjuntura nacional se tornou ainda mais preocupante após as eleições de 2018, com a vitória de um presidente que desde a campanha já evidenciava verdadeiro desprezo pela participação do Estado nas áreas de bem estar social. Tanto é assim que já nos primeiros meses de gestão, em março de 2019, este governo retirou do orçamento federal recursos destinados à educação que ultrapassaram os 5 bilhões, por meio de decreto que congelou gastos também de outras áreas.

É neste contexto, pois, que nosso olhar se dirige para a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017.

UMA BASE CURRICULAR PODE ALTERAR A QUALIDADE DA EI?

A definição de uma BNCC para a educação básica é proposta formalmente na CF/88 e na LDB, bem como nos PNE tanto de 2001 quanto de 2014. Em 2015, sob o argumento de que a EI passou a ser considerada parte da educação básica e de que sua inserção no contexto de discussão de uma base nacional seria relevante para reforçar o reconhecimento dessa etapa, a Coordenação da EI no MEC (Coedi) encaminha essa inclusão. A Coedi/Mec, na pessoa de sua coordenadora, Rita Coelho, lembrava ainda as mudanças na LDB ocorridas em 2013, especialmente em relação à avaliação, como argumentos para que também a EI fosse contemplada nas discussões e na formulação de uma base. Assim, já em 2015 uma primeira proposta de BNCC/EI é apresentada para debate público³. Tal proposta foi inicialmente elaborada por especialistas da área visando a construir um documento que contemplasse o conteúdo das DCNEI. Após a primeira rodada de debates, uma segunda versão vem a público em abril de 2016 e, na sequência,

³ Para uma melhor compreensão sobre a participação nos debates públicos sobre a BNCC, ver CASSIO, F. Participação e participaçãoismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. Novo, 2017. Disponível em: <https://www.neononline.com.br/brasil/2017/participa%C3%A7%C3%A3o-e-participa%C3%A7%C3%A3o-da-base-nacional-comum-curricular>.

com o golpe sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, os rumos de toda a política nacional são alterados. Assim, embora oficialmente se fale em três versões, na verdade foram quatro. A terceira, apresentada em 2017 já sob o golpe, sofreu duras críticas. Uma quarta versão, de caráter sigiloso, foi encaminhada ao MEC pelo CNE no final de 2017, sendo aprovada em dezembro daquele ano em caráter de urgência e sem passar por qualquer tipo de consideração pública, embora ela tivesse sofrido alterações significativas se comparada com a segunda versão.

Se desde o início havia razões para se questionar a validade de uma BNCC em país tão extenso, diversificado e desigual quanto o nosso, considerando-se inclusive o respeito ao princípio constitucional que determina a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, a versão homologada em 2017 pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, ainda que consideremos as diferenças quanto ao que se definiu para o ensino fundamental e o para a EI, levou-nos aaprofundar os questionamentos sobre sua pertinência como instrumento de melhoria da qualidade educacional. Vejamos a seguir quais são esses questionamentos.

Como o conteúdo relativo à EI foi aprovado em conjunto com a do Ensino Fundamental (EF), toda a introdução do documento, na qual são expressas as concepções de educação básica, implica tanto a primeira etapa, ou seja, a EI, quanto o EF. Assim, quando são apresentadas as 10 competências, fica impossível desconsiderar como elas confrontam a lógica da EI que se desejava conforme apresentado na primeira versão. Como coadunar a pedagogia dos campos de experiência proposta na parte específica da EI com a pedagogia das competências explicitamente assumida na introdução do documento?

Em material publicado pelo MEC em 2018, cujo texto final é assinado por Zilma de Moraes Ramosa de Oliveira, lê-se que:

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. (...) Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia a medida que efetua aprendizagens. (BRASIL, 2018, p.10 - grifos no original)

Ainda segundo este mesmo documento: “O conceito de **experiência** reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas.” (BRASIL, 2018, p.12- grifos no original) Na sequência são apresentados alguns “pontos básicos dessa concepção”, ou, noutras palavras, quais seriam as condutas a serem evitadas e quais seriam as esperadas, dentre as quais, destacamos: “**NÃO DEFINIR** o processo pedagógico como metas impostas à criança, negligenciando o significado que aquele processo tem na experiência infantil (...); **GARANTIR** a todas as crianças tempo para explorar as proposições que o professor faz; (...)” (IDEM, IBIDEM, p.12-13 - grifos no original).

Sem discutirmos, por ora, a publicação de material explicativo para a utilização da BNCC/EI, de plano indagamos: como poderão as professoras de EI agir conforme tais prescrições se a base tem por essência a lógica das competências que, por sua vez, passa pela lógica do controle externo, das avaliações de resultados?

Indagamos, também, como seria possível coadunar “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p.35 da BNCC) em “cinco campos de experiências”, dos quais decorrem um número significativo de “objetivos de aprendizagem” (p.38 BNCC). Vale lembrar que para cada “objetivo”, minuciosamente detalhado, há um código alfanumérico. O que significa cada código alfanumérico? Por exemplo, EI02TS01? O primeiro par de letras indica a **etapa de Educação Infantil**. O primeiro par de números indica o **grupo por faixa etária**. O segundo par de letras indica o **campo de experiências**: EO = O eu, o outro e o nós; CG = Corpo, gestos e movimentos; TS = Traços, sons, cores e formas; EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação; ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O último par de números indica a **posição da habilidade** na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária. (BRASIL, 2017, p.26)

Assim, o texto da BNCC, ao explicar o código alfanumérico, acaba por deixar explícito o que realmente tem valor no modelo adotado, ou seja, a **habilidade** a ser desenvolvida em cada campo de experiência. Embora os cinco campos de experiências sejam válidos para toda a EI, os direitos e os objetivos de aprendizagem são segmentados em três grupos etários, a saber: 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Para cada grupo etário/campo, um conjunto diverso de **habilidades**.

No caso tomado como exemplo, codificado como EI02TS01, ou seja, crianças bem pequenas, constatamos uma diferenciação bastante significativa entre o número de “objetivos”, que ora são definidos como tal, ora como “habilidades”, para cada campo de experiência. O quadro a seguir evidencia essa diferença:

QUADRO 1

| CAMPO DE EXPERIÊNCIAS | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (número de “habilidades” para crianças “bem pequenas” (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)) |
|---|--|
| O EU, O OUTRO E O NÓS | 7 |
| CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS | 5 |
| TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS | 3 |
| ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO | 9 |
| ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES | 8 |

De um modo geral essa diferença se mantém, havendo pequena variação no número de habilidades esperadas apenas no caso dos bebês em relação a alguns campos de experiência.

Além de ser um tanto quanto confuso, a ponto de ser necessária a produção de um documento específico como o já citado para explicar e detalhar ainda mais o conteúdo da base, fica evidente como determinadas “áreas” de conhecimento ou “linguagens” são privilegiadas, o que nos leva a indagar se isto não seria mais um retorno ao RCN/EI, com leitura, escrita e matemática sendo vestidos por outros nomes. Só que, neste caso, o recorta e cola que se seguiu à divulga-

ção do RCNEI será um tanto mais complexo, dado o volume de informações e subdivisões a ser processadas: direitos de aprendizagem, campos de experiência, objetivos de aprendizagem, habilidades, tudo carimbado por códigos alfanuméricos...

Não bastassem esses questionamentos, destacamos alterações entre a proposta inicial e a última versão que são indicadores importantes para refletirmos: enquanto na primeira utilizava-se os termos professor/professora para se referir a docentes, na versão homologada só se utiliza o termo “educador”. Por que apenas no caso da EI houve essa mudança? Quem seriam os “educadores”, seriam as auxiliares que vêm sendo contratadas sem a qualificação mínima e, mesmo quando a possuem, exercem função docente, mas têm jornadas maiores, salários menores, menos direitos, entre outros problemas?

O item relativo às condições de trabalho necessárias para o bom exercício da prática pedagógica, que aparecia com destaque na primeira e na segunda versão, foi totalmente suprimido da versão homologada. Isto sugere que a ideia a se transmitir é a de que a qualidade dependerá do estrito cumprimento do que está prescrito e, nesse caso, isto dependerá apenas da capacidade docente, independentemente da realidade em que cada creche e pré-escola estiver inserida.

O item que inicialmente versava sobre a transição da EI para o EF foi substituído por outro, designado “síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências” (2017, p.51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, desde o início, adotar uma base única para a educação básica e, em particular, para a EI era tema polêmico, acreditamos que da forma como a situação foi conduzida e o resultado final a que se chegou com a homologação de um modelo final em 2017 não deixa muita margem para acreditarmos que ela não resultará em melhor qualidade.

Ao seguir as recomendações de agências multilaterais como o Banco Mundial, ao adotar uma BNCC o Brasil explicita seu alinhamento a um modelo empobrecido de educação. No caso da EI, não acreditamos que ela possa superar as dificuldades de identidade que esta etapa enfrenta, mas, ao contrário, pois na tentativa de “interpretar” ou simplesmente copiar o conteúdo da BNCC, transpondo-o para as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas, o risco que se corre é o de segmentar ainda mais os tempos e espaços dedicados a bebês, crianças bem pequenas e pequeninas... Com a BNCC, o que temos visto é uma significativa ampliação do chamado mercado educacional, proliferando-se a oferta de cursos e a venda de materiais para ensinar, agora, a aplicá-la. É a prescrição sobre a prescrição. Já assistimos esse modelo de formação em momentos distintos da história educacional, foi assim com os parâmetros e com o referencial curricular na década de 1990. Já vimos, também, que alguns obtiveram lucro com esse modelo, mas, as crianças... ah, as crianças: quem são e o que pensam as crianças no contexto de aplicação da BNCC/EI? Vale dizer que ainda em 2018 foi publicado um documento intitulado “Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2018), cujas fotos falam muito sobre uma dada visão de infância e, sobretudo, de EI: são crianças em fila, crianças pintando desenhos prontos de material estruturado que muito se assemelha a apostilas comercializadas por grandes empresas, crianças desenhando ou “escrevendo” em atividade individual. Parece-nos que este material tem muito a ver com o espírito hegemônico da BNCC, pois ele expressa uma visão de crianças sendo formadas para a resiliência, a tão propalada habilidade a ser desenvolvida desde o nascimento.

DE QUE BASE A EDUCAÇÃO INFANTIL NECESSITA?

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, p.53-65, set./out./nov./dez, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/ Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezesseis anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. *EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
- BRASIL. *Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa civil. 1990.
- BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – fundef. Diário Oficial da União, Brasília, df, 26 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9. 94, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEF, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 21 jun. de 2007.
- BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil*. MEC/UNEDIME, Brasília, 2018.
- BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- BRASIL. *Resolução nº 5, De 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CER, 2009b. BRASIL. *Base Nacional Comum*

- Curricular.** Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versofinal_site.pdf. Acesso em 05.04.2019
- BRASIL/OLIVEIRA, Z. M. R. **Campos de experiência:** Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. Brasília, 2018.
- CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 127, 2006.
- CORREA, B. C. **Colonização e resistência:** práticas educativas e gestão na educação infantil. Texto de sistematização crítica apresentado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Livre Docente, no Departamento de Educação, Informação e Comunicação. Mimeo, 2018.
- CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: um ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Journal de políticas educacionais**, n. 9, jan./jun., 2011. pp.20-29.
- FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.º 69, Dezembro/1999. pp.60-92.
- FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, São Paulo: Autores Associados - FE/ UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC, Editora da UFSC, 1999.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar.** OLHO d'água 1997
- GONÇALVES, F. L. Atuação da defensoria pública do Paraná para a garantia do direito ao acesso à creche no município de Curitiba. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. 2018. 164p.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da Educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, Maio/Agosto, 2000.
- KUHLMANN JUNIOR, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediagrao, 1998.
- para a educação infantil no Brasil. **RELATÓRIO DE PESQUISA. PROJETO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA MEC E UFRGS PARA CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.** BRASÍLIA,
- Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018.** Brasília, DF, 2018.
- SENADO FEDERAL. **PARECER (SF) Nº 63, DE 2018.** A META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 (EDUCAÇÃO INFANTIL).
- SENADO FEDERAL. **PARECER (SF) Nº 63, DE 2018.** RELATOR: Senador Pedro Chaves. Brasília, 2018.