

| LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

CONVERSA INICIAL

Para fecharmos nossos estudos trataremos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular: Resolução n. 02/2017 para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, e, da Resolução n. 04/2018 referente à etapa do ensino médio. Vamos identificar como o ordenamento educacional formulou a constituição de currículos escolares por meio dos principais documentos normativos até o atual PNE da Lei n. 13.005/2014.

Os campos de experiência na BNCC serão tratados numa perspectiva crítica, buscando apontar quão complexa é essa formulação em sua relação com a cidadania e os princípios da dignidade da pessoa humana. E por fim, faremos um paralelo da BNCC e sua proposta de currículo nacional nos apropriando dos conhecimentos de Walter Benjamin.

Espero que apreciem este encontro e levem consigo boas contribuições para suas vidas profissionais e pessoais!

TEMA 1 – A BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – RESOLUÇÃO N. 02/2017 PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL E A RESOLUÇÃO 04/2018 PARA O ENSINO MÉDIO

Ao se pensar a educação escolarizada diante dos princípios da dignidade da pessoa humana, da cidadania, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, já se percebe quão difícil é uma formação comum plural. (Cury, 2018, p. 57)

As finalidades e objetivos que permeiam cada sistema educativo na contemporaneidade, são produtos do sistema de valores e normas implícitas correspondentes às estruturas e aspirações e às forças determinantes das sociedades que lhe dão origem. A educação, neste sentido, é, ao mesmo tempo, uma dinâmica interna (de um ser inacabado) e uma ação exercida do exterior (porque a humanidade é exterior ao homem). Esta definição interno-externa é que define a educação, com todas as consequências que isso traz do ponto de vista pedagógico.

Certamente é preciso atentar para a realidade educacional brasileira frente ao conhecimento científico no sentido de que não seja apresentado de forma “cristalizada”, compartimentalizado, ou melhor, fora de toda a referência ligada ao mundo real e desvinculado de modos de ação efetivas às necessidades educacionais apresentadas em cada momento histórico. Construir um caminho de

análise, reflexão-ação e avaliação das referidas contradições na área da educação brasileira, reforçar a função formadora da escola concebida como um dos instrumentos de formação cultural e de construção do sujeito ético, político e social, é certamente um grande desafio para a sociedade contemporânea e, em especial, para os profissionais da educação. Vivemos um tempo de transformações em ebulição, e a instituição escola está no centro das relações sociais que movimentam e impulsionam tais transformações. Entretanto, a escola como instituição social, possui um “papel de criar e recriar o humano, daí a sua referência crítica na definição da sua estrutura e especificidade na formação humana” (Campos, 2018, p.24).

A contribuição de Campos (2018), é na direção de compreendermos o surgimento de uma “nova” referência na organização curricular com a implantação, no Brasil, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução n .2/2017. Portanto, podemos dizer que a BNCC é um documento norteador, composto por um conjunto de aprendizagens essenciais para os sistemas escolares e as instituições de ensino de todo o país.

Segundo consulta ao portal do MEC¹ (no que se refere à legalização da BNCC em nível nacional), no dia **6 (seis) de abril de 2017**, a proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, coube ao CNE, conforme a **Lei n. 9131/95**, como órgão normativo do Sistema Nacional de Educação (SNE), fazer a apreciação da proposta da BNCC com a finalidade primeira de produzir um parecer e um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional. Muitas audiências públicas regionais foram realizadas sob a coordenação do CNE em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília. Tais audiências públicas, tiveram um caráter exclusivamente consultivo, com o objetivo de colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Cabe reiterar que no dia 15 de dezembro de 2017, o parecer e o projeto de resolução foram apresentados pelos conselheiros relatores do CNE e votados em Sessão do Conselho Pleno, obtendo 20 (vinte) votos a favor e 3 (três) contrários.

¹ Para saber mais: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 8 fev. 2021.

Assim, com um resultado favorável à implantação da BNCC, os documentos seguiram para homologação no MEC no dia 20 de dezembro de 2017.

Dado este caminho pelo CNE, a **Resolução CNE/CP n. 2**, obteve sua publicação oficial no dia 22 de dezembro deste mesmo ano (2017), com a finalidade precípua instituída por lei, de orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o país, respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades, o âmbito da Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No capítulo I das disposições gerais do texto da Resolução 02/2017, o art. 1º traz a confirmação da implantação da BNCC no país em caráter normativo, a saber:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários. (Brasil, CNE, 2017)

A categoria “base comum curricular”, após a aprovação da LDB 9394/96, passou a ser objeto de análise de vários teóricos/pesquisadores da educação no Brasil. No contexto atual, após promulgação da lei por meio da Resolução 02/2017, um questionamento, pelo menos intrigante, se revela: A BNCC pode ser definida como um “padrão” curricular único?

Não temos esta resposta de imediato, ela só vai ser respondida ao longo do processo de implantação da BNCC, em todos os níveis da educação. Neste sentido, Cury; Reis e Zanardi (2018), afirmam que, para se fazer uma análise do escopo normativo da BNCC, não é possível isolar sua previsão normativa dos fundamentos jurídicos que fundam a educação brasileira. Esses pesquisadores, defendem a interpretação sistemática da Lei, pois a mesma pode nos proporcionar um “olhar mais apurado” sobre a constitucionalidade/legalidade da BNCC, analisando com isso, a sua coerência com o conjunto normativo, com a concepção político-pedagógica para que a construção de visões fragmentadas e parciais sobre a sua materialidade seja evitada.

Falar da legitimidade instituída legalmente para a construção de uma BNCC é analisar quais são os valores e princípios que a Constituição Federal e os ordenamentos infraconstitucionais estabelecem para a sua materialidade. Não podemos, portanto, satisfazer-nos com a formalidade de sua previsão (e pronto). (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 56)

Dado este enfoque, é propício compreendermos que a **concepção de currículo na educação**, transcende a visão normativa e/ou linear que se possa interpretar. Vieira Pinto (1997), afirma que no **sentido ontogenético** (fato existencial), a educação é o processo por meio do qual cada indivíduo adquire sua essência, sua condição propriamente humana; e no **sentido filogenético** (fato social) a educação é a ação por meio da qual a sociedade reproduz a si mesma. Nesse processo, o autor mostra que a educação é uma **atividade teleológica**, pois, orienta-se para alcançar um fim; e também **exponencial**, pois se multiplica por si mesma com sua própria realização (Vieira Pinto citado por Silva, 2011, p. 14).

Em função disso, o currículo nas escolas, ambientes que constroem o conhecimento historicamente acumulado, assinala a premência de debater e produzir políticas e práticas curriculares que contemplem e ampliem a cultura, as possibilidades solidárias, populares e democráticas do país. Mas, como faremos isso? Em resposta a essa questão, fazemos uso das palavras de Corazza (2002) que diz crer que possamos historicizar, politizar, culturalizar todos os currículos já construídos pela população, na reinvenção de novos e ousados arranjos curriculares. O currículo nesta linha, se constrói por meio de decisões relativas à gestão democrática na escola, abrindo possibilidades que permitam garantir, simultaneamente, a todos os envolvidos, uma unidade básica de orientação para toda a educação brasileira, respeitadas as histórias e necessidades de cada comunidade escolar atendida.

TEMA 2 – A BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS A PERCORRER

Quando pensamos na educação de crianças, a infância é tema central, pois, como produtoras de cultura, as crianças exercem a cidadania ativa, atribuindo uma interpretação singular à sociedade. Neste contexto, são integrantes de grupos diversificados, o que nos permite dizer que ‘para diferentes crianças é possível identificar diferentes infâncias, igualmente legítimas em suas especificidades (Fonseca; Faria, 2012).

Assim, ao trabalharmos com crianças nas faixas etárias de 4 meses a 5 anos de idade, compreendemos que essa fase da vida humana exige aprendizagens diversificadas para o pleno desenvolvimento infantil. E o que significa desenvolvimento pleno na primeira infância? Para de Berns (2002), o desenvolvimento refere-se a mudanças progressivas ao longo do tempo. Essas mudanças são observadas nas crianças no seu dia a dia, pois brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais. Portanto, é por meio de práticas educativas de qualidade, que o ambiente educativo demonstrará sua intencionalidade e transparência no ato de ensinar as crianças na perspectiva da humanização e da sensibilidade ética, estética, política e cultural.

Considera-se, portanto, a possibilidade da criança poder explorar, conhecer, manusear, experimentar, vivenciar e criar situações as quais esteja em contato com os elementos da natureza (sol, água, terra, areia, barro, grama, árvores, gente, bicho, planta...), e, paralelamente, interacionar-se com esses elementos. Parte-se do pressuposto de que ao possibilitarmos à criança práticas que contemplem ações de explora, descobrir, experimentar e conhecer os espaços naturais, estaremos oportunizando a ela a construção de diferentes conhecimentos, por meio de diferentes aprendizagens e aproximando, gradativamente, o entendimento infantil ao conhecimento científico.

Wallon (1998) afirma que é sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais. No processo de maturação da criança, a motricidade, a afetividade e a inteligência estão intimamente ligadas. É diante do movimento que a criança expressa suas estruturas cognitivas e emocionais e a percepção da ação das diferentes partes do corpo gerada pela ação da mente. Isto, de acordo com os estudos de Wallon (1998), integra várias atividades, valoriza a educação e a reeducação dos movimentos, ao mesmo tempo em que põe em evidência as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental infantil estão nas manifestações motoras do ato de sustentar a cabeça, sentar, engatinhar, mastigar etc., no primeiro ano de vida da criança.

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica,

A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com

exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropológicas, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os **sujeitos do processo** educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem **acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação**, com base nos **princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade**. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, devem iniciar-se na Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência. (Brasil, 2013, p. 43, grifo nosso)

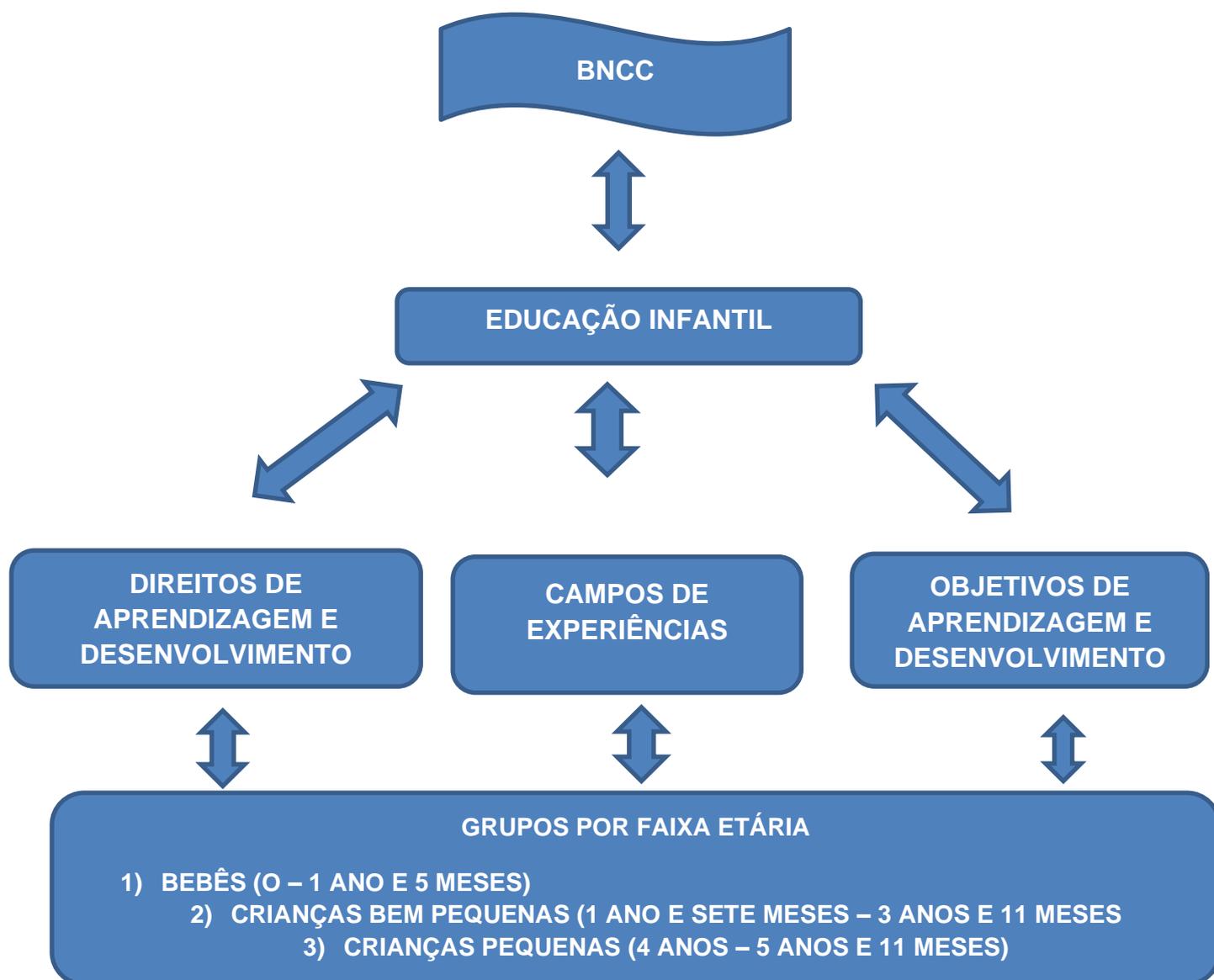
O documento oficial da BNCC está embasado nas premissas acima colocadas pelas DCNs, mas não podemos deixar de analisar, por meio das pesquisas de Cury; Reis e Zanardini (2018), a aparência de consenso de que o MEC fez a escolha de especialistas para a escrita da BNCC, que, supostamente seriam desinteressados em projetos ideológicos. Para esses autores, retirar da BNCC a característica explícita de currículo, é aceitar a naturalização do conhecimento válido a ser distribuído. “Ou melhor, reiteram os pesquisadores, é conformar-se com um empreendimento curricular que se faz neutro e, conseqüentemente, acima das ideologias” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 72).

Ao considerarmos essas análises reflexivas, sem dúvida estaremos, como educadores, pesquisadores e atuantes da educação brasileira, mais aptos para compreender tais perspectivas ideológicas que afirmam que a educação escolarizada pode ser (por meio da atuação das escolas) a “salvação do mundo”. Neste momento histórico, desvendar uma concepção de currículo excludente e meritocrático é a melhor forma de enxergarmos os “limites” da escola em uma sociedade marcada pela desigualdade social.

Por isso, não podemos deixar de lado o conselho de Hegel (2005) e incorrer no risco de tomarmos a floresta pela árvore. Não podemos olhar para as disputas em torno do currículo escolar e deixarmos de lado a chamada *crise da educação*. E, por consequência, não devemos aderir acriticamente ao discurso da crise educacional sem trazer a percepção de que há uma crise econômica permanente. (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 76)

Essa questão, sem dúvida, precisa ser analisada criticamente, pois, ao se colocar sobre as ideologias em disputa, a BNCC não pode ser interpretada como

o consenso puro e simples do que se deve ensinar e se deve aprender nas escolas de todo o país. Compreendido essa importante questão de ordem político-pedagógica, elucidaremos como a **estrutura para a Educação Infantil** se delinea na BNCC:



Fonte: Elaborado com base no texto versão final da BNCC, 2017.

Como podemos observar, a BNCC propõe eixos estruturantes para o ensino da Educação Infantil, compostos por “direitos de aprendizagem”, “campos de experiências” e “objetivos”. Todos com foco em **interações, brincadeiras, respeito às diferenças dos ritmos na aprendizagem** e em **práticas pedagógicas interativas**, esta, é a base **didático-metodológica** apresentada no documento.

São 5 (cinco) os “Campos de Experiências”. Tais campos de experiências trazem no seu bojo, os objetivos de aprendizagem para cada grupo por faixa etária. Portanto, para cada um dos 3 (três) grupos classificados por faixas etárias,

apresenta-se os objetivos (entre 3 a 10 objetivos) dentro dos “campos de experiências”.

Faz-se propício visualizar, em respeito à concepção de currículo para a etapa da educação infantil, na sua importância, amplitude e complexidade, a questão da epistemologia na construção do conhecimento para a criança pequena.

Entende-se **por epistemologia**, segundo o Dicionário Hauaiss, a reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano. O primeiro sentido é o de uma **teoria do conhecimento**, em que buscamos a natureza, as etapas e os limites do conhecimento humano, o que leva a estudar, inclusive, os processos cognitivos individuais (psicologia cognitiva) e sociais (a formação e a validade das ciências). Este conceito, segundo estudos de Silveira (2005), procura responder as perguntas: O que é conhecer? O que podemos conhecer? Como podemos conhecer? O que nos motiva a conhecer?

TEMA 3 – OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BNCC: ESTRUTURA E PROPÓSITOS

Os “Campos de Experiências” das aprendizagens, numa breve síntese das aprendizagens são:

1º) **O eu, o outro e o nós** – respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

2º) **Corpo, gestos e movimentos** – reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.

3º) **Traços, sons, cores e formas** – discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes

materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

4º) **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

5º) **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolo (Brasil - BNCC, 2017)).

Proporcionar uma variedade de experiências e oportunidades de fortalecer o ato de brincar em relação à aprendizagem das crianças, é elemento *sine qua non* para a qualidade do encaminhamento metodológico utilizado pelos educadores na educação infantil. Cury e demais autores (2018), reiteram que o trabalho de professores e professoras desde a Educação Infantil, que consiste em pensar o espaço adequado às crianças, às suas brincadeiras, é planejar e reconhecer o aprendizado que está ocorrendo nas atividades lúdicas, no faz de conta, nas interações sociais, e nos conhecimentos sistematizados a elas oferecido.

É preciso compreender que a especificidade quanto a programação didático-pedagógica para a Educação Infantil e os cuidados necessários ao desenvolvimento e necessidades da infância, se iniciam desde o primeiro momento que a criança adentra à creche ou à pré-escola, traz consigo uma imensa bagagem sociocultural e histórica, que precisa ser incluída no currículo escolar. Neste sentido, em momento algum poderemos admitir a possibilidade de

uma imposição de currículo mínimo e/ou padronizado em detrimento da concretude indissociável entre a tríade pedagógica educar-formar-ensinar.

TEMA 4 – A BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, LIMITES CONCEITUAIS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTORICAMENTE SISTEMATIZADO

A própria essência da compreensão é compreender que não se tinha compreendido (Gaston Bachelard)

Os processos cognitivos, individualmente falando, possuem uma gênese, dependente de questões biológicas, mas totalmente apoiada nas interações sociais e no ambiente cultural em que vive aquele que aprende e descobre. Além disso, segundo palavras de Silveira (2005), o conhecimento é cumulativo, ao menos ao longo da história recente de nossa civilização. Daí o segundo sentido mencionar que o conhecer depende da sociedade e da história. Portanto o **conhecimento é social e histórico**.

Segundo a BNCC/2017, a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, necessita de um equilíbrio por parte da escola, em relação ao ensino e a aprendizagem no sentido de garantir a integração e autonomia da criança neste processo. Portanto, as possíveis aprendizagens da criança no período que passa pela Educação Infantil, precisam ser registradas por meio de relatórios, portfólios com fotos e significativas atividades realizadas, que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na educação infantil. Esses registros se transformam em **documentação pedagógica de avaliação na educação infantil**, a qual necessita ser externalizada e disponibilizada na passagem da criança para o ensino fundamental.

Assim,

Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB n.7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. (Brasil, 2017)

Portanto, a etapa do **ensino fundamental** na atual **BNCC**, nos **dois primeiros anos** (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), tem a **alfabetização** como **eixo estruturante**. Pretende-se, com base na ação pedagógica dentro das escolas, garantir amplas oportunidades para que os estudantes dessa etapa da escolarização, se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de diversas habilidades que envolvam a leitura e a escrita em práticas diversificadas de letramentos. Já nos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos), necessário se faz contemplar desafios com maior complexidade, “sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (Brasil, 2017).

Neste sentido, reitera-se que a Educação Básica no Brasil é estruturada em três segmentos ou etapas: 1) Educação Infantil, voltado para crianças de zero a 5 anos de idade; 2) Ensino Fundamental, com alunos de 6 a 14 anos; 3) Ensino Médio, com estudantes de 15 a 17 anos. Observa-se que o **Ensino Fundamental**, além de ser a etapa mais longa de ensino, com nove anos de duração, é também a fase que acompanha o aluno em seu ápice de mudanças. Eles começam essa jornada ainda crianças e terminam adolescentes.

No Ensino Fundamental Anos Iniciais, o aluno passa a ter mais autonomia na escola, visto que já participa ativamente do mundo letrado. Os estudantes dessa etapa se desenvolvem na fala, logo, passam a ser mais comunicativos e a expressar sua identidade.

Todo esse desenvolvimento na percepção, bem como sua exposição aos saberes científicos fazem do aluno do Ensino Fundamental – Anos Iniciais uma criança curiosa. o. Sobre isso, a BNCC apregoa que:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza“. (Brasil, BNCC, p. 58)

As especificidades da alfabetização nos anos iniciais de acordo com a BNCC, passa de três para dois anos, considerando o foco da alfabetização da criança nos dois primeiros anos do ensino fundamental (1º e 2º anos). A BNCC insere a **alfabetização** na **área de Linguagens** e divide em **quatro eixos** as práticas que proporcionam o desenvolvimento das **capacidades e habilidades** pretendidas pelo processo de alfabetização. Ademais, a BNCC indica outra

categoria organizadora do currículo – os campos de atuação (se referem à contextualização do conhecimento escolar). A BNCC, tem as **propriedades fonológicas** entre os principais aspectos para essa etapa da aprendizagem.

Dentre as principais mudanças trazidas pela BNCC para o Ensino Fundamental está a sua **estruturação em cinco áreas do conhecimento**, que favorecem o trabalho dos componentes curriculares de forma integrada, sem deixar de preservar as especificidades de cada componente. Essas cinco áreas do conhecimento são: **1) Linguagens; 2) Matemática; 3) Ciências da natureza; 4) Ciências humanas; 5) Ensino religioso**. Essas áreas organizam-se em um ou mais componentes curriculares e possui competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos conforme a fase de ensino – anos Iniciais e anos Finais.

Segundo pesquisadores contemporâneos do currículo, fazer perguntas críticas à BNCC para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um esforço necessário para desenvolvermos quadros teóricos-metodológicos alternativos. Fazer valer o que consta na Lei é objetivo precípua de uma sociedade que prima pelos direitos de sua população, visto que o art. 227 da Constituição Federal assegura que o Estado, a família e a sociedade têm como prioridade absoluta a criança e ao adolescente, garantindo-lhes o direito à educação, moradia, alimentação, saúde e proteção social, bem como resguardá-las de todo o tipo de constrangimento, crueldade, exploração, opressão e negligência.

TEMA 5 – RESOLUÇÃO N. 04/2018: O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO

De acordo com Parecer homologado pela **Portaria n. 1.348, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 33**, em 15 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por maioria absoluta, votou pela aprovação do Parecer CNE/CP n.15/2017, o qual foi devidamente homologado pelo Senhor Ministro da Educação por meio da Portaria n. 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017. O referido parecer definiu e fundamentou a Resolução CNE/CP n. 2/2017, de 22/12/2017, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.

A mencionada resolução e o parecer, que a fundamentou, ofereceram, portanto, as bases necessárias para a definição do presente marco regulador da BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM). O Parecer CNE/CP n. 15/2017 historiciza

que “a determinação legal de elaboração de uma base nacional comum curricular pode ser percebida como resultado de um longo processo evolutivo na história da educação brasileira”.

Na linha de pensamento do pesquisador Casemiro Campos (2018), a ideia de mudança do ensino médio tem seu início movido por meio de uma **Medida Provisória (MP n. 746/2016)**, aprovada em caráter definitivo, teve um trabalho de regulamentação específica pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual, na concepção de Campos, impediu o amplo debate, tão essencial para que a sociedade se manifestar, com a finalidade precípua de refletir sobre o presente e o futuro do ensino médio no país.

Em 4 de dezembro de 2019, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) com as orientações aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua definitiva implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do art. 211 da Constituição Federal e art. 8º da Lei n. 9.394/1996 (LDB). Analisemos a seguir o art.1º do **Relatório (Parecer CNE/CP n. 15/2018)** apresentado pelo CNE ao homologar no MEC a aprovação da BNCC para o Ensino Médio:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica” instituem a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. § 1º Como documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. § 2º No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC-EM as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias. (Brasil, Resolução 04/2018)

A versão da BNCC aprovada para a Educação Básica, na concepção de muitos teóricos que pesquisam a educação na contemporaneidade, se constitui em campo de intensas disputas ideológicas na sua construção e aprovação e que uma visão hegemônica burguesa acabou de aprisionar o debate com a atenção voltada para o tecnicismo excludente. Refletir sobre essas questões na atual conjuntura, é de elementar essência político-pedagógica para os avanços da educação no Brasil.

5.1 – A BNCC para o Ensino Médio

O currículo do Ensino Médio está estruturado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Campos (2018), a tendência que se coloca para esta modalidade de ensino até o presente momento, é que os conteúdos obrigatórios estão definidos dentro do que for essencial para a formação escolar ao término do ensino básico. Assim, os itinerários formativos deverão ser escolhidos pelos estudantes respeitando as suas potencialidades e dentro de suas limitações.

Carraro (2013) nos chama a atenção sobre os diferentes debates em relação aos jovens e a juventude em seus relacionamentos com a escola, sejam eles de ordem cognitiva ou de comunicação/interação com seus pares, diz que tem se deparado com depoimentos de professores e administrados escolares que narram algo que poderíamos denominar de uma situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares.

Da parte dos professores, os jovens alunos são comumente rotulados de desinteressados pelos conteúdos escolares, apáticos, indisciplinados, alguns violentos, tidos como de *baixa cultura*, com sexualidade exacerbada e alienada, hedonistas e consumistas. Alunos, por sua vez, dão testemunhos de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar, especialmente quando se trata de aulas e professores: aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e “sem didática, autoritarismos de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios. Isso tudo num quadro social e econômico no qual a escolarização das novas gerações se massificou em regime precário e, ao mesmo tempo, deixou de representar garantia de inserção social e profissional. (Carraro, 2013, p. 182)

Uma questão que se impõe de início neste debate, de acordo com a afirmação de Carraro, refere-se à necessária constatação de que o poder de formação de sujeitos pela instituição escolar tornou-se relativizado pelas inúmeras agências e redes culturais e educativas de elaboração de subjetividades e sentidos de existência (destaque para os meios de comunicação de massa e de mídias alternativas/descentralizadas e os mercados de consumo).

A Lei n. 13.415/17, mais conhecida como *Reforma do Ensino Médio no Brasil*, trouxe mudanças para o currículo nesta etapa da Educação Básica. Após esta Lei ter sido sancionada em 2017, foram estipulados cinco itinerários formativos que deverão ser ofertados nos termos da lei, sejam eles:

1. Linguagens e suas tecnologias;

2. Matemática e suas tecnologias;
3. Ciências da Natureza e suas tecnologias;
4. Ciências Humanas e sociais aplicadas;
5. Formação técnica e profissional.

Assim colocado, esses itinerários, conforme anuncia a BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018), deverão ser organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, respeitada a relevância do contexto local e as reais possibilidades e necessidades dos sistemas de ensino. Após a homologação o MEC informou que o documento dos **Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos** contempla os objetivos e os eixos dos “Itinerários”.

Observe o esquema que mostra os 4(quatro) eixos dos Itinerários Formativos contemplados na BNCC para o Ensino Médio:



Fonte: Elaborado com base na BNCC para o Ensino Médio, 2018.

Dentro dos Eixos Itinerários Formativos, a BNCC orienta que cabe às Redes Escolares definirem o tipo de **organização curricular**, seja: **a) por disciplinas; b) por oficinas; c) por unidades/campos temáticos; d) por projetos; e) ou outras possibilidades de flexibilização** dos currículos no Ensino Médio. Outra questão colocada na BNCC como obrigatória, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática durante os 3 (três) anos de escolarização exigidos nesta modalidade de ensino. Propício colocar que a BNCC-EM recomenda a flexibilização na organização do currículo escolar e o

fortalecimento do protagonismo juvenil e do estímulo à interdisciplinaridade no ensino. Quanto à carga horária destinada ao cumprimento da Base Comum não poderá ultrapassar 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio.

5.1.1 A BNCC e sua proposta de currículo nacional a partir da concepção de Walter Benjamin: uma análise crítica à compreensão da Legislação Educacional Brasileira

Se de tudo isso, fizermos algumas reflexões sobre a criança que brinca poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado o fato coloca-se assim: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (Benjamin, 1984, p. 69)

As pessoas, em especial as crianças, estão em constante movimento, como tão bem retrata Walter Benjamin em sua obra intitulada “*Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*” (1984). O movimento entre a criança e os outros indivíduos, entre a natureza, os objetos e entre os diversos seres vivos, conduz à necessidade de inter-relações primeiras que demandam conhecimento das coisas do mundo na sua essência, bem como um tempo definido – ou indefinido – para construir as relações, num processo dialético da realidade, o qual pode ser chamado de *realidade do movimento*. A representação do movimento da realidade apresenta, no seu processo, as contradições que habitam o objeto, o sujeito e o mundo de uma forma geral.

Nesta lógica de pensamento, Walter Benjamin (1984), ao tratar da relação entre a criança e o adulto, afirma que existe uma “máscara” do adulto nesta relação, que se chama *experiência*, por conta da luta constante da pessoa adulta pela “responsabilidade”, a qual pode se transformar, na relação com a criança, em “responsabilidade mascarada” e em enfrentamentos cotidianos.

Nas palavras de Benjamin, isto se explica porque,

Em nossa luta por responsabilidade enfrentamos um mascarado. A máscara do adulto chama-se *experiência*. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre igual. Esse adulto já experimentou tudo: juventude, ideias, esperanças (...). Tudo foi ilusão. Frequentemente ficamos intimidados ou amargurados. (Benjamin, 1984, p. 23)

A criança, em contrapartida, pode questionar sobre este tipo de situação, raciocinar de duas formas: pensar que o adulto possa ter razão nas suas colocações ou pensar que ela, diferente do adulto, tem muito que experimentar na

sua vida ainda. O fato está em tentar “tirar essa máscara”, simbolicamente falando, no sentido de compreender: O que experimentou esse adulto durante sua trajetória? O que está tentando provar à criança? Antes de tudo, afirma Benjamin, um fato da vivência do adulto em relação ao pensamento da criança pode se fazer presente, como:

Ele também foi jovem, também desejou outrora o que agora queremos, também ele não acreditou em seus pais; mas a vida também lhe ensinou que eles tinham razão. E ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão ele desvaloriza os anos que vivemos, converte-os em época de doces, devaneios pueris, em enleação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. (Benjamin, 1984, p. 23)

Com isso, o autor reitera que as pessoas, as quais convivem e se relacionam com a criança, e se apresentam, na relação com ela, dessa maneira, são os que se julgam “bem-intencionados”, os “esclarecidos”. E exemplifica a situação remetendo-a ao ambiente escolar e a determinados profissionais da educação que, na sua forma de “bem-intencionados”, ejetam sua “amargura”, sisudos na sua postura de ensinar, empurrando os curtos anos de juventude da criança e do adolescente para uma suposta vida de “escravidão escolar”. E, cada vez mais, a criança e o jovem são tomadas pela sensação de que a juventude é efêmera, passageira, que depois dela vem a “grande experiência”, os anos de compromisso e responsabilidades sem fim. Acompanhados, é claro, com a pobreza de ideias e monotonia. “Assim é a vida, dizem os adultos, isso eles experimentaram” (Benjamin, 1984, p.24).

Os seres humanos, na sua essência e universalidade, são seres que criam a realidade humano-social. Kosik (2002), afirma que o homem não existe sem “condições” e se faz ser social por meio das “condições” que lhe são postas e/ou construídas ao longo de sua existência. Nesse contexto, o caráter social do homem está carregado de elementos da realidade demonstrados e transformados em uma atividade objetiva na e para a prática social, ou seja, para atender suas necessidades individuais e coletivas na sociedade em que vive.

Se o homem é capaz de criar a realidade, é por meio do trabalho que ele cria a si mesmo como ser pensante e distinto de outros animais da natureza. Para tanto, utiliza-se de recursos da natureza e da sua própria natureza humana (biológica, cognitiva, psicológica, ontológica etc.) para criar uma nova realidade. O ser humano, ao possuir condições de criar o mundo humano – aqui denominada *realidade social objetiva* – possui também a capacidade de superar determinadas

condições para compreender e explicar o Universo na sua forma mais ampla e mais complexa (Kosik, 2002).

Os avanços da tecnologia na contemporaneidade e a organização dos conteúdos curriculares nas escolas, pensados para que a criança e o adolescente estabeleçam relações com seus conhecimentos anteriores e, ao mesmo tempo, integrem conhecimentos novos e significativos, podem ajudar a desenvolver a capacidade do ser humano em compreender o mundo materialmente sensível, as relações sociais e as instituições, dentre elas – a escola. É nesse cotidiano complexo das condições sociais, cujo fundamento é o trabalho, que o ser humano irá socializar as ideias, construir conceitos, definir as emoções, nominar as qualidades e os sentidos humanos correspondentes.

Ao longo desse processo de avanços e inovações contemporâneas, aprender mais e melhor é um trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola. Manifestar uma atividade de integração dos conhecimentos escolares exige dos profissionais da educação uma atitude de investigação voluntária, no sentido de relacionar-se com determinada informação, refletindo sobre ela de uma forma crítica. Portanto, o conceito de “coisa em si”, demonstra o quanto se faz importante favorecer a autonomia progressiva do aluno em estabelecer conexões frente às informações e aos conteúdos escolares.

Considerando os pressupostos até aqui discorridos, podemos perguntar: O que tudo isso tem a ver com planejamento educacional? Tudo! Para pensar e sistematizar um planejamento de ensino, é preciso conhecer, compreender e consolidar mecanismos que sustentem e facilitem o processo de seu desenvolvimento. Portanto, desvendar todos os elementos envolvidos em um planejamento (os quais não se manifestam imediatamente por meio da atuação do professor) é elemento *sine qua non* para atingir seu objetivo precípua – a aprendizagem do estudante e o direcionamento da prática docente.

Os mecanismos que sustentam determinado planejamento na área da educação escolar, dizem respeito (ou pelo menos deveriam dizer) às necessidades reais e efetivas que se manifestam no momento de planejá-lo, bem como para que e para quem ele se destina.

Assim, o conhecimento dos instrumentos, metodologias, técnicas e processos que compõem o planejamento de ensino voltado para a sala de aula, vêm proporcionar o sustentáculo necessário para a aplicação dos conhecimentos essenciais ao planejamento educacional a ser adotado nas diferentes instituições.

A finalidade primordial da gestão do planejamento de ensino em desenvolvimento, é remetê-lo a um processo de decisão que envolva o *trabalho coletivo* como norteador no estabelecimento de prioridades, identificando quais são os envolvidos e como eles se relacionam entre si e com a estrutura organizacional, no caso, a instituição de ensino. Assim, uma significação indissociável entre a ação desenvolvida e a projeção das ideias para um planejamento educativo se constitui em um processo democrático de decisões.

Analisar o conceito benjaminiano de experiência, Walter Benjamin, um dos maiores pensadores sobre a infância e sua cultura no século XX, nasceu em Berlim, em 15 de julho de 1892, no seio de uma abastada família judaica. Filósofo, ensaísta, sociólogo da cultura, tradutor e crítico literário alemão, foi o principal responsável pelo fortalecimento e defesa de uma concepção dialética da história. Contribuiu, por meio de suas obras, para a compreensão dos conceitos de alienação, totalidade e práxis, numa tentativa brilhante de aproximar a teoria da prática, enriquecidas e ampliadas por meio da análise e aplicação do método dialético pautado pelo materialismo histórico. Seus estudos se debruçam sobre fatos sócios-culturais de extrema precisão, relevância e crítica ao Sistema Capitalista, no sentido da necessidade de construir, lutar por uma sociedade mais justa, que respeitasse o indivíduo como ser criativo, atuante e decisivo no que se referia às atuais e futuras mudanças do quadro social.

Não obstante, Benjamin foi influenciado pelo marxismo, mas, soube fundir os fatores da cultura judaica com sua linha de pensamento pautada no marxismo, diferentemente das ideologias nacionalistas da época, as quais rechaçou por inteiro. Esta atitude permitiu a ele um maior afastamento em relação à crise política, econômica e social que estava por se agravar naquele momento histórico. Essa tomada de posição lhe reservou uma perseguição política da base nazista e, em 1934, Benjamin se refugia na Itália na tentativa de fugir da ascensão do Nazismo. Em 1940, na margem espanhola da fronteira entre a França e a Espanha, tentando fazer a travessia dos Pirineus, e com medo de ser capturado pelos nazistas, suicida-se. Deixou grandes obras literárias, entre elas a obra: "Teses Sobre o Conceito de História, produção intelectual que marcou as produções de diversos filósofos que o sucederam.

Por toda a trajetória intelectual, política, social e cultural de Walter Benjamin, na qual deixou um legado riquíssimo de obras compostas por artigos e ensaios que contemplam o essencial de sua reflexão acerca dos problemas da

infância, da importância dos jogos infantis, dos brinquedos, dos livros infantis na vida das crianças e dos jovens, voltados para contribuir, significativamente com a educação de ontem e de hoje.

Na concepção de Benjamin (2011), a criança é o “pai do homem”, no sentido de que:

Por um lado, a consciência de que a roda do destino começa a agir muito cedo, e num estalo fixa as chaves-mestras de nossa existência – hábitos, valores, afetos, desejos, inclinações eróticas, tendências espirituais etc. Por outro lado, a noção de especificidade da vida infantil e juvenil, não representa uma miniatura do cosmos adulto; bem pelo contrário, o ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando. (Benjamin, 1984, p. 11)

Frente a essa afirmação, constata-se que o autor lançou seu olhar sobre a infância para além do “bom menino”, da “boa menina”, pois, para ele, toda a evidência do comportamento global da criança é função da luta de classes, a qual se dá nos contextos coletivos, ou seja, histórico-sociais.

No complemento ao pressuposto acima, com base nos estudos de Bakhtin, Jobim e Souza (1994), acrescenta que é somente como membro de um grupo social, numa classe e por uma classe, que o ser humano atinge uma realidade histórica e uma produtividade cultural. Isto significa que:

Para entrar na história não é suficiente nascer. É necessário um segundo nascimento – um nascimento social. Não nascemos organismo biológico abstrato, mas aristocrata, camponês, burguês ou proletário - é esse o ponto fundamental [...] Para Bakhtin, tomar consciência de si é se assujeitar a uma norma social, a um julgamento de valor; é tentar, num certo sentido, ver-se com os olhos de um outro representante de seu grupo social, de sua classe [...] E busca as conexões esclarecedoras da verdade do sujeito nos sistemas ideológicos sedimentados no contexto social a que este se encontra submetido. (Jobim; Souza, 1994, p. 60-62)

Nos domínios do pensamento social brasileiro sobre a representação da criança na sociedade e sua importância para a Nação, a violência simbólica se fez e se faz presente contra a criança, perpassando os campos do trabalho intelectual, o qual opera em relação ao objeto infância como movimento dinâmico a favor da renovação da história e da historicidade da educação infantil e juvenil. Entretanto, o essencial na construção do conhecimento está no “viver”, “reviver”, reformular-se. O planejamento de ensino, por meio do currículo que se pretende humanizar, deverá estar alicerçado na transformação da realidade e por uma direção escolhida consensualmente. Assim, planejar, também é intervir na realidade por meio de um processo elaborado antecipadamente, pensado

coerentemente, com base na historicidade, na dinâmica e nas contradições da vida humana.

Pensar o currículo numa visão humanizadora, é dar precisão à própria ação/criação do ser humano como cidadão do mundo. E é isso que nos oferta a vasta literatura de Walter Benjamin, os seus textos sobre a cultura da criança são momentos de extrema luminosidade para a educação escolar e, conseqüentemente, para a gestão do planejamento de ensino na escola.

Visto que, no auge de seus quarenta anos, Benjamin deixa para a humanidade um estudo aprofundado sobre a infância, educação e arte, em que retrata, por meio de sua produção intelectual, sua própria infância e recupera o “mundo da cultura” de seus pais e do lugar onde nasceu e viveu no seio familiar.

Entre os principais resultados desse estudo, afirma-se que a gestão do planejamento de educacional se constitui por meio de um conjunto de atividades e estratégias multidisciplinares, conjunto este, que envolve uma relação contínua de *ação-reflexão-ação*. Faz-se necessário trabalhar em uma perspectiva que envolva e agregue conteúdos, conhecimentos e unidades de pensamento, historicamente sistematizados e organizados. Uma escola que contempla no seu Projeto Político Pedagógico tal filosofia de trabalho, é permite, precisamente, a constituição do plano teórico curricular ao nível da prática diária, dissemina entre os participantes e construtores da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários, equipe pedagógico-administrativa), o debate, experimentações ousadas, (re) das concepções educacionais e avanços na prática docente,

Com isso, a integridade do planejamento de ensino a ser posto em prática adquire um patamar de garantia. O que isto quer dizer? Quer dizer que na gestão de planejamento, deve-se trabalhar com os processos, os quais apresentam as atividades em ordem sequencial e interativa. A equipe de profissionais da educação que pensa o processo do planejamento educacional, numa visão histórico-dialética, dá “vida” ao currículo escolar e, conseqüentemente, fazem parte do processo. Nessa perspectiva, cabe interpretar, no contexto da gestão escolar, a ética profissional docente nas relações construídas ao longo de sua construção, execução e avaliação.

Sem dúvida, “concomitantemente, nessa volta ao tempo, recupera em certo sentido a maneira de ver da criança, a sensibilidade e os valores de criança para criança, à margem da cultura adulta” (Bolle, citado por Benjamin, 1984, p. 13).

E, para finalizar, nas palavras de Pereira (1984), ao fazer referência à obra de Walter Benjamin, relata com veemência um verdadeiro elogio à produção desse autor, reiterando:

Um indispensável elogio às qualidades estilísticas, à limpidez e beleza da escritura benjaminiana. No terreno da prosa de ideias ninguém o supera, neste século, enquanto imaginação verbal, comparações surpreendentes, tensão e dramatismo no encadeamento das argumentações, metáfora e símbolos que vão gerando compreensão do objeto, mas sem concessões às facilidades e sem qualquer ameaça ao rigor discursivo.

Reencontrar o país da infância e da juventude, dos brinquedos, dos jogos infantis do teatro de bonecos, dos contos de fadas e da carochinha, dos livros de literatura infantil, das gostosuras e das cores que a infância pode proporcionar, são elementos que o planejamento de ensino precisa revisitar, sem nostalgias ou sentimentalismos, mas com a precisão metodológica e didático-pedagógica do ato político da educação escolar, o qual possa proporcionar à criança e ao adolescente concretizar o seu mais grandioso sonho – humanizar-se e humanizar a sociedade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a crianças, o brinquedo, a educação. Trad. de Marcus Vinicius Mazzari; direção da coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Obras Escolhidas, Volume III. Trad. de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas, Volume II. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, Volume I. Trad. De Sergio Paulo Rouanet e Márcio Seligmann-Silva. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a crianças, o brinquedo, a educação**. Trad. de Marcus Vinicius Mazzari; direção da coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1984, p.13-16.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CP n. 2/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: CNE, MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Versão Final**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP n. 15/2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 fev. 2021.

_____. **Resolução n. 04 de 17 de dezembro de 2018.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-8/file>>. Acesso em: 8 fev. 2021..

_____. **Conferência Nacional da Educação (CONAE) 2010.** Brasília, DF., 2010. Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

_____. **Conferência Nacional da Educação (CONAE) 2018.** Regimento. Brasília, DF. 21-23 de novembro, 2018. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/noticias/regimento_conae_2018.pdf > Acesso em: 8 fev. 2021.

_____. **Fórum Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/galeria-de-videos/item/11-depoimentos-dos-participantes-do-forum-nacional-de-educacao-referente-a-conae-2018-2>>. Acesso em: 8 fev. 2021.

_____. **BNCC para o ensino fundamental:** confira os principais aspectos. Disponível em: <<https://www.sistemamaxi.com.br/bncc-para-o-ensino-fundamental-confira-os-principais-aspectos/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,de%20todos%20os%20anos%20escolares>>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.** Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CAMPOS, C. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC:** uma reflexão para além da definição normativa. Fortaleza: Editora Caminhar, 2018.

CARRARO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.182-211.

CORAZZA, S. **Diferença pura de um pós-currículo**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. Vol. 2, p.103-114.

CURY, C; REIS, M; ZANARDI, T. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIOGO, F; VILAR, A. **Gestão flexível do currículo**. Cadernos Pedagógicos. Portugal: Edições ASA, junho de 1998.

FONSECA, A; FARIA, E. Práticas Corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos** (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

p. 280-300.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

KUENZER, A. **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação & Sociedade, vol.38, n. 139. Campinas, abril/junho, 2017. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>>. Acesso em:8 fev. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos humanos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 59-92.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cesar de. **História Social da Infância no Brasil**. (Org.). 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINO, A.; MORGAN, K. **Do documento final da Conae ao Plano Nacional de Educação: uma análise da meta 19**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 67-83, mar., 2018. E-ISSN:1519-9029.

PEREIRA, U. Apresentação da Edição Brasileira. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a crianças, o brinquedo, a educação**. Trad. de Marcus Vinicius Mazzari; direção da coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1984, p. 9-12.

PINTO, Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, M. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SILVEIRA, M. **O que é epistemologia?** Colóquio em Epistemologia e Pedagogia das Ciências. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8449/Textos/Relacao_entre_epistemologia_e_pedagogia_MdaSilveira.doc>. Acesso em: 8 fev. 2021.