

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TEXTO**

VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE
2020

VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES

**BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Rosânia Campos.

Bolsa: CAPES

JOINVILLE

2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da [Univille](#)

F156b	<p>Fagundes, Vanessa Giovanella BNCC e educação infantil: análise do processo de produção do texto/ Vanessa Giovanella Fagundes; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: Univille, 2020.</p> <p>244 f. : il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação infantil. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Currículo. 4. Política pública. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372</p>
-------	---

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

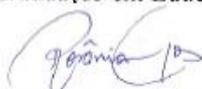
Termo de Aprovação

“BNCC e Educação Infantil: Análise do Processo de Produção de Texto”

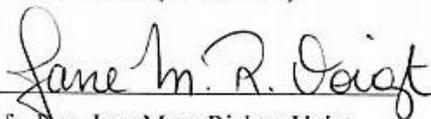
por

Vanessa Giovanela Fagundes

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



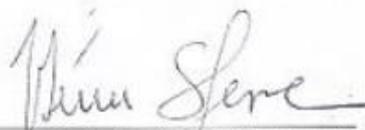
Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

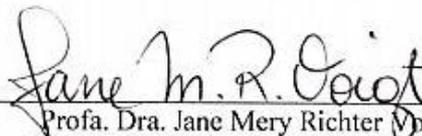
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Valéria Silva Ferreira
(UNIVALI)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
(UNIVILLE)

Joinville, 07 de dezembro de 2020.

Dedico esta pesquisa
à minha família, em especial,
às minhas filhas **Yasmin e Isabela**

AGRADECIMENTOS

À **professora Dra. Rosânia Campos**, minha orientadora. Agradeço pelo companheirismo, confiabilidade, amizade, paciência e pelas contribuições ao longo dessa caminhada.

Às professoras **Dra. Jane Mery Richter Voigt e Dra. Valéria Silva Ferreira** por aceitarem participar da banca examinadora e por contribuírem e enriquecerem ainda mais essa pesquisa.

À **CAPES**, que por meio de uma bolsa viabilizou a pesquisa até a sua conclusão.

Aos **professores e professoras** que passaram por minha vida e despertaram meu desejo pelo conhecimento e pela pesquisa.

Aos **colegas e amigos da minha turma de mestrado e do grupo de pesquisa GPEI**. Agradeço pelas trocas, vivências e pelos conhecimentos compartilhados. Em especial agradeço às minhas amigas Jana e Melissa, que sempre estiveram ao meu lado nessa caminhada, que são pessoas admiráveis pelas quais tenho imenso carinho e gratidão.

Aos **meus pais**, em especial, minha mãe **Elizabeth** por tudo o que ela representa em minha vida, por ser minha base, pelo amor, pelos incentivos, trocas, mimos, por sempre acreditar e dividir comigo sonhos.

À **minha família, meu esposo Saimon e nossas filhas Yasmin e Isabela**, que representam o amor mais forte, genuíno e intenso. Agradeço por compreenderem minhas ausências, toleraram meus momentos de angústia e cansaço, e dividirem comigo momentos de alegria e realização. Essa vitória é nossa!

RESUMO

A pesquisa “BNCC e Educação Infantil: análise do contexto da produção de texto” foi desenvolvida na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e tem por objetivo analisar o processo de produção do texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Essa investigação é justificada considerando que, de acordo com investigações anteriores (CAMPOS, 2015; CAMPOS et al., 2016, MADEIRA, 2019; SASSON, 2019), é perceptível a participação de instituições externas ao Estado na execução de políticas públicas para Educação Infantil e há indícios de interferência dessas instituições também no processo de produção de textos legais. Do objetivo geral, foram desdobrados os objetivos específicos: investigar quais instituições externas ao Estado participaram na produção do texto da BNCC; verificar qual a concepção de currículo para Educação Infantil no texto da BNCC; e analisar quais os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC em sua versão final. Nesse sentido, por meio de uma análise documental, tomamos como escopo de análise a 1ª, 2ª, 3ª versão e também a versão final da BNCC. Buscando uma melhor apreensão do contexto da produção do texto, além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas com uma especialista e uma assessora que participaram da elaboração e da sistematização da 1ª e 2ª versão da BNCC para a Educação Infantil. Para análise dos textos documentais e entrevistas foi utilizada, de modo aproximado, a metodologia de análise crítica do discurso desenvolvida por Fairclough (2001). Utilizamos como aporte teórico a base epistemológica do Materialismo Histórico Dialético. Os resultados dessa pesquisa indicam que o processo de construção de texto da BNCC em sua 1ª e 2ª versão denotam um caráter mais democrático, uma vez que contou com um número maior de contribuições, com a equipe de especialistas e assessores, e também com contribuições de associações científicas, movimentos sociais, universidades e leitores críticos, estando mais em concordância com os consensos que a área da Educação Infantil foi construindo ao longo dos anos. Já a 3ª versão e a versão final da BNCC indicam ruptura na sistemática da construção da BNCC, na qual houve um afastamento da equipe de assessores e especialistas, e a nova equipe foi formada por atores com vinculação na defesa de uma perspectiva gerencial para educação, estando pautada nos interesses da classe empresarial, representadas tanto pelos “Todos pela Educação” como pelo “Movimento pela Base Nacional” (MBNC). Nesse sentido, percebemos que a versão final trouxe uma nova concepção de currículo para a Educação Infantil que nos dão pistas dos impactos que podem ocorrer nas práticas educativas da Educação Infantil, entre os quais destacamos: a possibilidade de os Campos de Experiência serem tomados como disciplina, que o currículo seja concebido enquanto documento prescritivo, a centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita e indícios da implementação de avaliação em larga escala para esta etapa.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Políticas públicas para a Educação Infantil. Educação Infantil. Infâncias.

ABSTRACT

The research “BNCC and Early Childhood Education: analysis of the context of text production” was developed in the line of research Educational Policies and Practices of the Postgraduate Program - Master’s degree in Education at the University of the Region of Joinville - UNIVILLE and aims to analyze the process of producing the text of the Common National Curricular Base for Early Childhood Education. This investigation is justified considering that in previous investigations (CAMPOS, 2015; CAMPOS et al., 2016, MADEIRA, 2019; SASSON, 2019) the participation of institutions outside the State in the execution of public policies for Early Childhood Education and signs of this interference is noticeable also in the process of producing legal texts. From the general objective, the specific objectives were developed: to investigate which institutions external to the State participated in the production of the BNCC Text, to verify the conception of curriculum for early childhood education in the BNCC text; and to analyze the possible consequences in the educational practices carried out in the light of the BNCC in its final version. In this sense, through a documentary analysis, we take the scope of analysis as the 1st, 2nd, 3rd version and also the final version of the BNCC. Searching for a better understanding of the text production context, in addition to documentary research, interviews were carried out with a specialist and an advisor who participated in the preparation and systematization of the 1st and 2nd version of the BNCC for Early Childhood Education. For the analysis of documentary texts and interviews, the methodology of critical discourse analysis developed by Fairclough (2001) was used in an approximate way. We use the epistemological basis of Dialectical Historical Materialism as a theoretical contribution. The results of this research indicate that the BNCC's text construction process in its 1st and 2nd version denotes a more democratic character, since it had a greater number of contributions, with the team of experts and advisers; and also with contributions from scientific associations, social movements, universities and critical readers; being more in line with the consensus that the area of Early Childhood Education has been building over the years. But the 3rd version and the final version of the BNCC indicate a rupture in the systematics of the construction of the BNCC, in which there was a departure from the team of advisers and specialists, and the new team was formed by actors with ties in the defense of a managerial perspective for education, being guided by the interests of the business class, represented by both “Everyone for Education” and the “Movement for the National Base” (MBNC). In this sense, we realized that the final version brought a new curriculum design for Early Childhood Education that gives us clues of the impacts that can occur in the educational practices of Early Childhood Education, among which we highlight: the possibility of the Fields of Experience being taken as a discipline, the curriculum being conceived as a prescriptive document, the centrality in the process of acquiring written language and evidence of the implementation of large-scale assessment for this stage.

Keywords: Common Base National Curriculum. Public policies for Early Childhood Education. Childhood Education. Childhoods.

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é chão que vêm por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!

Pedro Bandeira

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES.....	226
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	234
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista.....	236

LISTA DE ANEXO

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	239
--	------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso.....	26
Figura 2 – Marcos Legais Internacionais e Nacionais da Educação Infantil.....	58
Figura 3 – Orientações internacionais e as influências nas políticas públicas educacionais para educação básica.....	82
Figura 4 – Dimensões do currículo.....	88
Figura 5 - Participantes do Seminário da BNCC na Câmara dos Deputados.....	135
Figura 6 - Rede de Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.....	150
Figura 7 - Imagens do portal da BNCC.....	156
Figura 8 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na 1ª versão da BNCC.....	165
Figura 9 - Campos de Experiência na 1ª versão da BNCC.....	165
Figura 10 - A triangulação de três dimensões nos campos de experiência.....	167
Figura 11 - Campo de Experiência "Corpo, gestos e movimentos".....	173
Figura 12 - Organização Curricular para a Educação Infantil na 2ª versão da BNCC.....	174
Figura 13 - Estrutura da BNCC versão final.....	177
Figura 14 - Distribuição das crianças na Educação Infantil.....	178
Figura 15 - BNCC em planilhas.....	181
Figura 16 - Campo de Experiência "Traços, Sons, Cores e Formas".....	183
Figura 17 - Síntese das Aprendizagens.....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de contribuições, processo e período das BNCC's.....	125
Tabela 2 – Caracterização das versões da BNCC.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas do balanço de produção.....	28
Quadro 2 – Metas e estratégias do PNE.....	68
Quadro 3 – Documentos Curriculares para a Educação Infantil.....	92
Quadro 4 - Conclusões e recomendações do documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”.....	97
Quadro 5 – Movimentos e ações anteriores a BNCC.....	113
Quadro 6 - Capa das versões e Equipe de Elaboração.....	126
Quadro 7 - Equipe de elaboração da BNCC em sua 1ª versão.....	129
Quadro 8 – Currículo abreviado do ministro da Educação.....	133
Quadro 9 - Equipe de elaboração da BNCC em sua 3ª versão.....	137
Quadro 10 - Comitê Gestor da BNCC em sua 3ª versão.....	141
Quadro 11 - Equipe de elaboração na versão final da BNCC e suas respectivas formações profissionais e acadêmicas.....	152
Quadro 12 - Título e subtítulo da Educação Infantil na 1ª versão da BNCC.....	157
Quadro 13 - Título e subtítulos da Educação Infantil na 2ª versão da BNC.....	157
Quadro 14 - Título e subtítulos da Educação Infantil na 3ª versão da BNCC.....	157
Quadro 15 - Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento.....	158
Quadro 16 - Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos, políticos e estéticos.....	160
Quadro 17 – Competências Gerais da Educação Básica.....	162
Quadro 18 – Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil.....	168
Quadro 19 - Campos de Experiência.....	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FLBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
GPEI	Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para a Educação e Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNBEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência a Menores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSO METODOLÓGICO	22
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E POLÍTICOS	33
2.1 Infância e Educação: Aspectos Históricos	36
2.2 Infância e Educação no Brasil: Do “bem-estar” ao direito	44
2.3 Marcos Legais Nacionais e Internacionais Sobre o Direito das Crianças	56
3 CURRÍCULO, ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	71
3.1 Estado, sociedade civil e políticas públicas: definições e conceitos	73
3.2 O Estado, as políticas educacionais e curriculares no Brasil	77
3.3 Primeiras aproximações sobre o currículo	86
3.3.1 O currículo para a Educação Infantil: um debate ainda inconcluso.....	89
4 BNCC NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO	110
4.1. Primeiras aproximações e marcos legais em torno da BNCC	110
4.2 Quem escreve a BNCC? Os bastidores da BNCC para educação infantil	118
4.3 O currículo para a Educação Infantil na BNCC	154
4.4 Repercussões da BNCC para a Educação Infantil	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES	226
ANEXOS	239

INTRODUÇÃO

Pesquisar a infância significa [...] abrir caminhos, formular perguntas, surpreender-se com as respostas e sobretudo, estar diante do inusitado, pensar o imprevisto e narrar os acontecimentos. Cedo percebi que estar com as crianças me fazia feliz. Felicidade aqui entendida como pulsação, como movimento que coloca a vida em ação. [...] é preciso que estejamos dispostos a escutar as crianças, sem querer dominá-las ou submetê-las. Escutar os ruídos, as lacunas, os silêncios é uma tarefa complexa. Gesto que não combina com a urgência que o mundo vem nos colocando a cada dia (TROIS, 2012, p. 16).

Início a dissertação resgatando, por meio das palavras de Trois (2012), a importância das singularidades da infância, do seu poder de imaginação e criação “*ao responder perguntas*”, ao demonstrar os imprevistos e olhares curiosos acerca do mundo, das pessoas e de suas relações. Ademais, compartilho das ideias da autora por considerar de extrema importância e urgência “*escutar os ruídos, as lacunas e os silêncios*” em um mundo no qual as noções de tempo e espaço estão sendo comprimidas e a efemeridade vem ganhando notoriedade em decorrência das transformações econômicas, políticas e sociais.

Desse modo, a minha afinidade com a infância, com os processos de desenvolvimento infantil e subjetividades, “como movimento que coloca a vida em ação” (TROIS, 2012, p. 16) adentraram meu interesse por intermédio da minha história pessoal, da formação acadêmica, bem como, da experiência profissional.

A experiência profissional como psicóloga e como conselheira tutelar instigaram meu interesse em pesquisas, buscando formas de aplicar, refletir e aprimorar os conhecimentos, no intuito de uma prática mais assertiva. Penso que minha atuação nessas áreas oportunizaram uma visão diferenciada e mais ampla sobre os processos de subjetivação; sobre as novas formas de concepção de criança/ adolescente, seus saberes e desenvolvimento; sobre as políticas públicas e sociais; sobre os entrelaçamentos, ainda enfraquecidos, entre educação e assistência social, sobre as desigualdades sociais, bem como, sobre as formas de violência e suas consequências, entre outros.

O convívio diário com estas situações, fizeram repensar minha prática, sobre a qual eu pude evidenciar o quanto os processos educativos formais e não-formais são fundamentais e afetam diretamente a constituição das famílias e como tal, da

sociedade. Na prática, pude perceber que alguns destes fatores acabam impondo às famílias condições de vulnerabilidade e iminente necessidade de estudo e intervenção por meio de políticas públicas que as fortaleçam em sua função protetiva, considerando-as enquanto espaço não-formal, potencial e constitutivo do desenvolvimento dos indivíduos.

Deste modo, surgiu o interesse em ingressar no Programa de Mestrado em Educação, por constatar a necessidade de análise e pesquisa sobre as políticas e práticas educativas e por compreender a educação como forma de intervenção no mundo, como prática social capaz de oportunizar a construção de novos olhares sobre o mundo e a possibilidade de transformá-lo (FREIRE, 2015).

Diante dessa trajetória e em consonância com a proposta do projeto “guarda-chuva” fui mobilizada a analisar o processo de produção do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ – parte referente à Educação Infantil. Essa investigação é justificada considerando que em investigações anteriores (CAMPOS, 2015, CAMPOS et al., 2016; MADEIRA, 2019; SASSON, 2019) é perceptível a entrada de instituições externas ao Estado na execução de políticas públicas para Educação Infantil e indícios dessa interferência também no processo de produção de textos legais estatais. Além desse aspecto, as pesquisas também indicaram um deslocamento do papel do Estado na atenção para a infância e sua educação.

Nesse sentido, é possível observar que nos últimos anos houve um incremento na relação público–privado no provimento da Educação Infantil, bem como, o surgimento de novos atores na proposição das políticas públicas. Seguindo essa perspectiva, observa-se que a relação público-privado é pautada a partir de uma nova concepção de Estado, que dá espaço e prioriza outros atores sociais, por meio da Sociedade Civil organizada, o que entendemos estar em consonância com os pressupostos defendidos pela proposta da “terceira via”. Para Silva (2016, p. 128),

o processo de reforma do Estado da década de 1990, foi difundida pelos “aparelhos privados de hegemonia”, sob o pretexto de que o “Estado estrito” não tinha condições financeiras, nem de

¹ A partir desse momento utilizaremos a sigla BNCC para nos referirmos a Base Nacional Comum Curricular.

gerenciamento, para assegurar a implementação dos direitos sociais. Fundamentado neste entendimento, o lema pró fortalecimento do “Estado estrito” passou a ser: o que não pudesse ser imediatamente privatizado, deveria ser publicizado mediante o estabelecimento de parcerias entre o “Estado estrito” e o “terceiro setor”.

As pesquisas de Campos (2016), Sasson (2019) e Madeira (2019) indicam ainda que a relação público-privado, no que se refere à Educação Infantil, está para além da execução de políticas públicas e se fez presente nas discussões sobre a proposição das políticas, como observado na BNCC em sua 3ª versão e versão final. Deste modo, essa investigação se pauta na perspectiva de que a política pública é sempre uma ação do Estado, logo impossível investigar políticas sem compreendê-las na relação com o Estado, mas que no contexto atual há novos elementos, fora da esfera estatal, na elaboração e execução dessas políticas.

Desse modo, importante também considerar os processos de produções dos textos, seu contexto e atores. Desse modo, entre os anos 2009 a 2014, iniciaram-se as discussões sobre a BNCC no Brasil, culminando na versão preliminar da BNCC, lançada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2014. Em 2015, no *site* do MEC foi divulgado o projeto da BNCC em sua 1ª versão e o mesmo foi submetido a uma consulta pública, e de acordo com o MEC, obteve mais de doze milhões de contribuições. No ano de 2016, o MEC divulga a 2ª versão da Base e afirmou que foi submetida aos seminários nas redes estaduais e municipais de ensino, contando com a participação e contribuição de professores da educação básica. Já no ano de 2017, o MEC divulgou a 3ª e última versão da base, sendo que a mesma foi aprovada em dezembro de 2017.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2013). Ainda segundo o documento, o mesmo é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Assim sendo, a BNCC é considerada uma política curricular educacional em consonância com uma determinada concepção de educação, o qual compõe um projeto societário. No caso da Educação Infantil, haja vista a história de sua constituição como direito, a discussão de currículo ainda é inconclusa, controversa e muitos aspectos ainda precisam ser discutidos. Entretanto, alguns aspectos parecem já ser consensuados entre pesquisadores/as e profissionais da área, qual seja, a defesa de que a elaboração de um currículo para a Educação Infantil deve se pautar na importância de compreender, valorizar e ter como foco principal a criança, suas necessidades e demandas; considerando, sobretudo, as singularidades que marcam esse momento de vida.

Pensar um currículo para Educação Infantil que respeite as singularidades da infância é ainda um desafio. Necessário lembrar que, como define Sacristán (2013, p. 13) “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Para além disso, segundo Silva (2017), o currículo é um espaço de poder, de luta e de construção social e como tal constituído por disputas.

Ao considerar essas perspectivas, o currículo e as discussões referentes à função da Educação Infantil, muitas indagações surgiram: A quem o currículo atende? Para quem é pensado? Quem deve controlar a seleção e distribuição do conhecimento? O que deve contar como conhecimento? Qual é o conhecimento de maior valor? Qual o real objetivo da BNCC? Existe relação entre a BNCC e documentos curriculares anteriores da Educação Infantil?

Essas questões são realizadas considerando que as definições curriculares constituem uma rede específica de aculturação, com uma determinada intencionalidade. Isto é,

É uma rede construída historicamente para intervir com decisão na dimensão normativa da cultura, ressaltando certos conteúdos com preferência sobre outros e incidindo em sua tendencialidade, para dotar os sujeitos de determinadas capacidades, uma identidade de acordo com os conteúdos e os valores selecionados, e para favorecer um determinado modelo de relações sociais (SACRISTÁN, 2002, p. 221).

Ao compreender essa lógica na construção de um currículo nacional definiu-se como **pergunta norteadora** da pesquisa a seguinte questão: Como ocorreu o processo de produção de texto da BNCC no Brasil para a Educação Infantil?

Em consonância com a problemática de pesquisa, a pesquisa delimitou como objetivo geral **analisar o processo de produção do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil**. Desse objetivo geral foram desdobrados os objetivos específicos: investigar quais instituições externas ao Estado participaram na produção do texto da BNCC; verificar qual a concepção de currículo para Educação Infantil presente no texto da BNCC; e, analisar quais os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC em sua versão final.

Ao considerar o currículo para Educação Infantil importante ainda destacar que, este deveria instigar o desenvolvimento de pessoas curiosas, “capazes de atribuir valor e potencialidades ao encontro entre as diversidades” como afirma Fortunati (2014, p. 11). Dito de outro modo, pensar um currículo para Educação Infantil é considerar diversos fatores, como:

o cuidado com o espaço e a ideia que o contexto deve entrar em relação com as relações de quem o habita; a ideia de que as famílias estejam sempre lado a lado de dentro da escola e não fora; a ideia de que o cuidado com os processos pressuponha escuta e capacidade de reflexão; a ideia de que a documentação seja um ingrediente fundamental para a sempre difícil tarefa de interpretar as experiências, e a ideia de que o trabalho educativo seja uma aventura a ser compartilhada com o grupo, considerando sempre as individualidades e colocando-as em diálogo (FORTUNATI, 2014, p.12).

Desse modo, ao se pensar nesses aspectos da Educação Infantil entende-se que é necessário compreender e discutir as indicações presentes no documento oficial da BNCC para além de sua aparência, mas discutindo e compreendendo o processo de produção do texto da BNCC, buscando apreender as concepções que subsidiam as indicações presentes no documento, de modo similar, compreender a conjuntura, as disputas, as negociações que mediaram a própria produção do texto, e os sujeitos envolvidos.

Desta forma, a dissertação está estruturada em quatro capítulos. O **primeiro capítulo** apresenta os percursos teóricos-metodológicos: os caminhos trilhados para alcançar os objetivos propostos, o balanço de produções e os instrumentos de análise de dados.

No **segundo capítulo**, contextualizaram-se os entrelaçamentos históricos, teóricos e políticos entre educação e infância, englobando as concepções de

infância e educação; percurso histórico das políticas no Brasil e os marcos nacionais e internacionais sobre os direitos à educação das crianças.

O **terceiro capítulo**, intitulado “Estado, políticas públicas e currículo: desdobramentos na Educação Infantil” faz a tessitura dos conceitos e definições de Estado, políticas públicas e currículo; e engloba o currículo, as políticas curriculares e seus desafios para a Educação Infantil no Brasil.

Já o **quarto capítulo** intitulado “Base Nacional Comum Curricular” englobará as análises dos dados, buscando compreender como ocorreu o processo de produção do texto da BNCC, para a Educação Infantil, identificando a concepção de currículo adotada em cada uma das versões e os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC em sua versão final.

Por fim, as considerações finais, irá abordar as considerações sobre a problemática com o objetivo de trazer novos elementos para o debate, bem como, indicar aspectos que ainda necessitam ser investigados por outras pesquisas.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao compreender a pesquisa como um processo que se “[...] constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39), entende-se que cabe ao pesquisador/a a aproximação sucessiva desta realidade, compreendendo-a como histórica e que exigirá do mesmo um posicionamento frente a ela (MINAYO, 1994). Para tanto, torna-se fundamental que o pesquisador esteja amparado por um método e uma metodologia capaz de indicar as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidas para alcançar seu objeto de estudo. Sendo assim, este capítulo objetiva discutir o processo de desenvolvimento dessa pesquisa.

Com o intuito de compreender os fenômenos em análise, abarcando as relações historicamente construídas, optou-se pela base epistemológica do Materialismo Histórico Dialético, entendendo que a mesma permite ao pesquisador/a trabalhar “sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39); e que, sobretudo, permite ultrapassar o caráter descritivo dos fenômenos em busca da essência.

Ainda conforme Lima e Mioto (2007, p. 40), a apreensão da essência consiste em aproximações sucessivas que não são lineares, sendo que o que prevalece são os elementos produzidos social e historicamente, ou seja, “de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão”, ou ainda, conforme nos diz Lukács (*apud* SASSON, 2019, p. 19), buscase “desvelar as conexões entre singular-particular-universal como condição para a apreensão dos fatos”. Assim,

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social (LUKÁCS *apud* SASSON, 2019, p. 19).

Isto é, a pesquisa é subsidiada pela compreensão da realidade como sendo social, dinâmica, contraditória e histórica; tendo como objetivo tornar cognoscível

“o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21). Para Costa (2016) o pesquisador assume determinada posição de leitura ao escrever, e sua escrita é (re)significada a partir de um lugar social e de suas experiências. Assim,

[...] um autor que não é mais um eu-indivíduo que escreve, mas é, já em “si” um agrupamento de discursos historicamente situados que o produziu como “eu” e como “autor”, desenhada sua escrita com idas e vindas, estabelecendo uma rede que num momento recupera discussões já apresentadas e em outro avança em pontos específicos. Com isso, há uma tentativa de interdependência dos temas e capítulos, fazendo da análise discursiva apresentada, um cenário sob o qual múltiplos sentidos podem transbordar (COSTA, 2016, p. 22).

Partindo desses pressupostos e tendo como objetivo geral analisar o processo de produção do texto da BNCC para a Educação Infantil, optou-se pela pesquisa documental, na qual o “procedimento se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos” (SILVA-SÁ; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5) e cujo objeto de investigação é o próprio documento. Ainda de acordo com os autores, a pesquisa documental “recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”, e é o tipo de pesquisa que permite “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (SILVA-SÁ; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 26). Ao optar pela pesquisa documental, torna-se necessário se atentar para algumas questões, conforme indica Flick (2009, p. 232):

Os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá perguntar-se acerca de: quem produziu, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e os provimentos desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto tópico de pesquisa: quais são suas

características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante.

Seguindo esses pressupostos, Cellard (2008 *apud* SILVA-SÁ ALMEIDA; GUINDANI, 2009) indica sobre a necessidade de uma leitura inicial dos documentos, a qual constitui a primeira etapa de toda a análise documental e que deve ser aplicada por intermédio de cinco dimensões: o contexto, o autor (ou os autores), a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto, os conceitos-chaves; e a lógica interna do texto. E, posteriormente, adentrar efetivamente na análise dos mesmos.

A primeira dimensão compreende a avaliação do “contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito” (CELLARD, p. 302 *apud* SILVA-SÁ; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8), buscando evitar interpretações do documento em função de valores modernos. O “autor ou autores”, a 2ª dimensão, deve indicar a pessoa que se expressa, seus interesses e motivos que levaram a escrever, e também analisar se o indivíduo fala em nome próprio ou em nome de um grupo social. Já a terceira dimensão indicada, refere-se à procedência do documento que deve ser rigorosamente investigada pelo pesquisador. Na quarta dimensão, cabe ao pesquisador levar em consideração a natureza do texto, antes de tirar conclusões: “é o caso [...] de documentos de natureza teológica, médica ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção” (CELLARD, 2008, p. 302 *apud* SILVA-SÁ; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10). A última dimensão indicada é a qual o pesquisador deve “prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e sentido, segundo o contexto preciso em que foram empregados” (CELLARD, 2008, p. 302 *apud* SILVA-SÁ; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

Ao buscar contemplar as indicações acima descritas, tendo como o objeto desta investigação a análise do processo de produção do texto da BNCC para Educação Infantil, foram selecionados os documentos que foram constituindo as versões da BNCC, disponibilizado no *site* do Ministério da Educação – MEC²; bem

² Site: <http://www.mec.gov.br>

como as definições apresentados pelo MEC, as quais indicam o que é a BNCC, suas justificativas, seus objetivos, seus conceitos-chaves, a quem é endereçada, quem foram os autores e/ou instituições que participaram da elaboração, entre outras informações que consideramos relevantes para delinear como foi o processo de definição do documento final.

Para esta pesquisa foram analisadas as seguintes versões da BNCC:

1. 1ª versão: Base Nacional Comum Curricular - 302 páginas – publicada em setembro de 2015;

2. 2ª versão: Base Nacional Comum Curricular (2ª versão revista) - 652 páginas – publicada em abril de 2016;

3. 3ª Versão (Educação Infantil e Ensino Fundamental): Base Nacional Comum Curricular (Educação é a Base) – 396 páginas - apresentada e entregue ao CNE em 06 de abril de 2017.

4. Versão Final – 600 páginas - publicada em 20 de dezembro de 2017.

Para análise dos documentos foi utilizada uma aproximação³ da análise crítica do discurso, desenvolvida por Fairclough (2001). Ao usar o termo “discurso”, o autor propõe considerar o uso de “linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Desse modo, Fairclough (2001) demonstra algumas características do discurso: que o discurso implica um modo de ação, no qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros ou também por meio de representação; que o discurso é moldado e restringido pela estrutura social “por classe e por outras relações sociais [...] pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90), bem como, que o discurso é socialmente constituído. Desse modo,

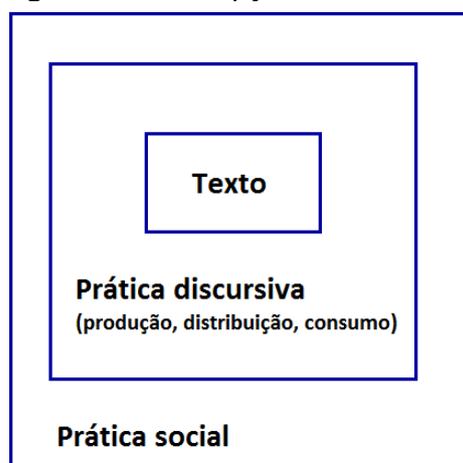
O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo,

³ Utilizamos o termo aproximação porque não pretendemos fazer um estudo linguístico dos discursos, e sim apenas compreender quais significados eles trazem para dinâmica social e educativa que acabam repercutindo nos sentidos que compõem o currículo escolar.

mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Em outras palavras, discurso e estrutura social precisam ser analisados dialeticamente, evitando sobreposições. Ademais, ainda de acordo com Fairclough (2001) qualquer evento discursivo é simultaneamente texto, prática discursiva e prática social, e devem ser considerados nessa tridimensionalidade, conforme a Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em Fairclough (2001, p. 101)

Deste modo, como primeira etapa dessa pesquisa, foi realizado um levantamento de produções, com o objetivo de conhecer a produção da área em relação a esse tema, em paralelo teve início o processo de pesquisa documental, o qual buscou selecionar documentos que compuseram a produção do texto em análise.

Entende-se que o balanço de produções é importante, tendo em vista que, por meio dessa ação se pode:

[...] examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

É importante também, não se restringir somente a identificação da produção, mas analisá-las, categorizá-las, revelando os múltiplos enfoques e perspectivas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

A realização do balanço de produções se deu através da seleção do principal banco de dados e pesquisa em pós-graduação em âmbito nacional: Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal englobou os anos de 2014 a 2018, por considerar que o ano inicial culminou na apresentação da versão preliminar da BNCC e o corte final (2018) se deu em decorrência de a pesquisa estar sendo realizada no ano vigente, impossibilitando análise precisa da quantidade de pesquisas realizadas em 2019.

Para a busca no CAPES foram selecionados como descritores dois grandes campos, o primeiro foi a “BNCC” e o segundo “política públicas”. Assim, para o primeiro campo, foram escolhidos como descritores os seguintes termos, considerando seus sinônimos ou termos similares: “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular” e, para o segundo, os seguintes termos: “políticas públicas”, “política pública”, “políticas para a infância”, “políticas para as crianças”, “práticas educativas”, “prática educativa”, “desenvolvimento infantil”, “desenvolvimento da criança”, “desenvolvimento humano”, “desenvolvimento da infância”, “desenvolvimento psicológico”, “infância”, “infâncias e aprendizagem”

Para a conexão dos descritores, utilizou-se os termos *booleanos*, sendo eles “OR”, para indicar as possibilidades de descritores similares, e “AND”, para oportunizar a combinação dos dois campos temáticos pesquisados, os quais foram inseridos entre parênteses. O passo-a-passo das operações realizadas está detalhado no Apêndice A.

Após a inserção dos descritores acima mencionados, obteve-se um total de 3.035 resultados. Considerando o extenso número de produções, definiu-se alguns filtros para refinar os resultados, entre os quais selecionamos os que abordavam os campos da Educação, da Psicologia⁴ e/ou de Políticas Públicas.

Após a seleção dos filtros, obtivemos 2.003 resultados e novos critérios de seleção foram aplicados: pesquisas relacionadas ao campo da Educação e/ou Psicologia; pesquisas relacionadas às palavras-chave da dissertação em questão

⁴ A opção em selecionar também o campo da psicologia decorre do fato de que, entendemos que a proposição curricular presente na BNCC se fundamenta em determinada concepção de desenvolvimento humano, e o campo da psicologia possui muitos estudos sobre essa temática, bem como sobre as vivências das crianças em espaços educativos coletivos.

e pesquisas que disponibilizam para *download* na plataforma CAPES ou na biblioteca de dissertações/teses das instituições as quais estão vinculadas; resultando no total de 31 pesquisas. Após leitura das pesquisas, foram selecionadas 19 que mais se aproximavam da temática em questão. As mesmas dialogam com essa pesquisa, pois trazem análises significativas sobre a BNCC e também em sua grande maioria abordam as questões curriculares para a Educação Infantil, resgatando, sobretudo, as peculiaridades da criança e da infância. Dentre as pesquisas selecionadas, percebemos que o período de maior produção ocorreu nos anos de 2017 e 2018, o que indica compatibilidade a partir do ano em que BNCC foi aprovada e homologada, conforme fica mais visível no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas do balanço de produção

Título	Autor	Instituição	Nível	Ano
Educação Infantil: Concepções de desenvolvimento humano em documentos das três maiores cidades catarinenses	Ivan Carlos Cicarello Junior	UNIVILLE	Mestrado	2018
O que dizem os documentos oficiais para crianças de 4 a 6 anos	Daniela Gomes Medeiros	UNIVALI	Mestrado	2018
Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Daniel Jose Rocha Fonseca	UFG	Mestrado	2018
A Base Curricular Nacional Comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo	Valdeira Aparecida Cardoso	UFMG	Mestrado	2018
A Base Nacional Comum Curricular em questão	Vivian Aparecida da Crus Rodrigues	PUC-SP	Mestrado	2018
A concepção de infância nas orientações curriculares para a educação infantil: um estudo sobre documento da prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012	Georgina Lopes da Mota	PUC-SC	Doutorado	2017
“Que rei sou eu?” Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II	Cristiane Gomes de Oliveira	UERJ	Doutorado	2017
Currículo para a Educação Infantil: Uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses	Daiana Ludvig	UNIVILLE	Mestrado	2017
Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a	Carolina Ramos Heleno	UEFS	Mestrado	2017

máscara do conformismo na educação do Banco Mundial				
Políticas de currículo para a educação infantil em Rondonópolis (MT): disputas discursivas pela fixação de uma identidade para o professor	Rosely Santos de Almeida	UFMT	Mestrado	2017
Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação Infantil	Amanda Leal Coutinho	UERJ	Mestrado	2017
Educação Infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e o local	Patricia dos Santos Zwetsch	UFSM	Mestrado	2017
Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC	Ieda Pertuzatti	UNOCHAP ECÓ	Mestrado	2017
Psicologia e formação generalista: do currículo mínimo às diretrizes curriculares	Sarah Ruth Ferreira Fernandes	UFRN	Mestrado	2016
A gestão do currículo escolar na rede municipal de ensino de Goiânia: entre “obrigações” curriculares e “práticas autônomas”	Jucilene Oliveira de Moura	UFG	Doutorado	2015
Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no referencial curricular nacional da educação infantil – RCNEI	Carla Lisboa Andrade	UFU	Mestrado	2015
A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais	Julia Malanchen	UNESP	Doutorado	2014
O “lugar” dos conteúdos na educação infantil: dos textos aos contextos	Elisia Kasprovicz	UNIVALI	Mestrado	2014
Políticas de currículo organizado em ciclos	Jucilene Oliveira de Moura	UFMT	Mestrado	2014

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Nesse sentido, as pesquisas selecionadas indicam o cenário dos estudos referente às políticas de currículo e à Educação Infantil principalmente a partir de 2017, quando a 3ª versão da base foi aprovada. Os estudos sobre currículo, bem como as pesquisas indicam que, discutir currículo e políticas curriculares envolve uma disputa para além de definições de conteúdo, antes implica também uma disputa por um projeto de educação, o qual é articulado com a defesa de um projeto societário. Sendo assim, na análise das políticas curriculares é fundamental compreender o currículo como o resultante do complexo de relações sociais de um

determinado momento histórico (APPLE, 2006), e que, sobretudo, não há neutralidade nesses processos. Apple (*apud* MOREIRA; TADEU, 2011) destaca ainda que,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro dos conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71).

Essa não neutralidade é evidenciada também nas pesquisas presentes no balanço de produções que abordaram a BNCC, as quais indicaram disputas e embates em torno do currículo e da BNCC, principalmente em relação a 1ª e 2ª versão da base para a versão aprovada. Sabe-se, com base nas pesquisas selecionadas no balanço de produções, que a última versão foi organizada e produzida por instituições externas ao Estado, diferente do que aconteceu na 1ª e 2ª versão da base. Portanto, com o intuito de ampliar a compreensão de quais vozes efetivamente foram ouvidas e silenciadas nas versões da BNCC para a Educação Infantil no Brasil, e para apreender quais seriam os objetivos explícitos e implícitos no processo de produção do texto, optou-se por entrevistar as pessoas que foram responsáveis pela elaboração e sistematização da 1ª e 2ª versão da Base para a Educação Infantil.

Neste sentido, a segunda etapa de construção de dados foi realizada por meio das entrevistas. Para tal, foi necessária a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, para que estivesse de acordo com os critérios éticos que amparam a pesquisa, conforme orientação da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional da Saúde. Após aprovação (Parecer nº 3.353.872), dos quatro membros da Comissão de Especialistas e Assessores, que participaram da elaboração e da sistematização da 1ª e 2ª versão da BNCC para a Educação Infantil, foram selecionados dois membros, uma especialista e a outra assessora pela Portaria nº 19, de 10 de julho de 2015, em conformidade com a Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015. Os critérios de seleção se deram buscando a representatividade nacional, sendo que uma das especialistas é da região Sul e outra da região Nordeste do país, sendo duas regiões do país que possuem características bem distintas, além do fato de ambas as entrevistadas serem referências no campo da Educação

Infantil por terem uma trajetória consolidada nessa área. Assim, foi realizado contato com as duas especialistas e, após adesão por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice B, as entrevistas foram realizadas, cada qual, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas.

As entrevistas seguiram as indicações defendidas por Pawson e Tilley (2000) as quais segundo Lima (2016), o pesquisador deve realizar suas perguntas de acordo com a teoria que construiu e/ou defende, e considerando essa teoria, deve-se verificar a forma como o entrevistado a avalia. Esse procedimento denominado de “entrevista realista” considera que o fundamental

não é o que o entrevistado descreve, mas o que fala em relação à teoria apresentada pelo entrevistador, como os entrevistados pensam sobre aquilo que eles próprios fazem em sua prática – a teoria que desenvolvem sobre seus próprios atos. Assim, cabe ao pesquisador elaborar perguntas que façam com que os sujeitos entrevistados tragam à tona as teorias que envolvem o seu fazer (LIMA, 2016, p. 88).

A entrevista realista tem como ponto chave o refinamento conceitual (PAWSON; TILLEY, 2000 *apud* LIMA, 2016, p. 44). Assim, “o pesquisador realiza perguntas em que explicita a sua teoria, dando a oportunidade de os entrevistados explicarem e esclarecerem seu pensamento, confirmando ou contrapondo-se à teoria do pesquisador”. Logo, a escolha por esse tipo de entrevista está amparada na possibilidade que é concedida aos entrevistados, ou seja, a entrevista realista permite “a criação de uma situação em que os postulados teóricos e estruturas conceituais sob investigação estão abertos para inspeção de uma forma que permite que o entrevistado dê um contributo informado e crítico” (PAWSON; TILLEY, 2000, p. 181 *apud* LIMA, 2016, p. 44).

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma de comunicação *Hangouts*⁵, tendo em vista que o período de realização das mesmas coincidiu com o período que já era determinado o isolamento social⁶. Para a entrevista foi

⁵ Plataforma de comunicação desenvolvida pelo Google que inclui mensagens instantâneas e vídeo-chamadas.

⁶ Em conformidade com a Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, que dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).

elaborado um roteiro seguindo as premissas da entrevista realista que segue no Apêndice C.

Após a transcrição das entrevistas foi realizada a leitura de todas as entrevistas. A partir da leitura, foram destacados os pontos recorrentes nas respostas das entrevistas, a partir da recorrência de respostas foram definidas categorias de análise, as quais são discutidas no capítulo 4 desse trabalho.

No próximo capítulo, com o objetivo de compreendermos as concepções de infância e educação, bem como, seus entrelaçamentos históricos, teóricos e políticos nos propomos a discutir estas questões.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E POLÍTICOS

Pelo trabalho historiográfico cabe-nos lembrar aos educadores e a toda a sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido: que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos precederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos (SAVIANI, 2008, p. 152).

A partir da compreensão de que a história da infância está intimamente relacionada com a história da educação e da própria organização da família, bem como, com os pressupostos da civilidade defendidos pelo projeto moderno, torna-se fundamental compreendermos⁷ os entrelaçamentos históricos, teóricos e políticos que envolvem infância e a educação.

De acordo com Kuhlmann Junior e Fernandes (2012, p. 37) “o estudo do passado pode proporcionar um sentimento mais profundo de pertencimento à humanidade, bem como provocar e inquietar a formulação de propostas e de práticas que desafiem o presente e suas contradições”. Sendo assim, em consonância com os pensamentos de Cambi (1999, p.5) entendemos que:

[...] a história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. [...] é justamente a atividade da memória, a focalização do passado que anima o presente e o condiciona, como também o reconhecimento de suas possibilidades sufocadas ou distantes ou interrompidas, e, portanto, das expectativas que se projetam do passado-presente para o futuro, que estabelece o horizonte de sentido de nossa ação, de nossas escolhas.

Essa perspectiva é corroborada por Veiga (2007) ao descrever que por intermédio da História da Educação é possível compreender as maneiras como em tempos e espaços diferentes, homens e mulheres se organizaram e organizam seus modos de aprender e de transmitir seus fazeres e saberes. Destarte,

⁷ Para a escrita dessa dissertação, a partir desse momento, foi optado pelo uso da primeira pessoa do plural.

Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 16).

Seguindo essa lógica, entendemos que os conceitos de infância e de educação foram produzidos ao longo da história, e são demarcados pelas disputas, concepções hegemônicas e não hegemônicas de cada tempo, tornando-se indispensável a compreensão de sua constituição. Pensarmos sobre entrelaçamento entre infância e educação é fundamental para a compreensão de como se dá na atualidade as relações entre o Estado e as instituições de Educação Infantil.

Sendo assim, estudar a infância é resgatar o movimento histórico que culminou na construção de uma identidade do que é ser criança, do que é ser aluno, dada a estreita relação entre as instituições de educação da criança “com questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 16).

No entanto, é preciso se atentar porque a história da infância, não é a história em si, mas modos particulares de contá-la, que trarão significados importantes para a Educação Infantil. Nesse sentido, a compreensão de criança e de escola desvinculadas da história e das relações sociais de produção de sua existência humana resulta em uma visão limitadora e abstrata de ambas, conforme nos indica Miranda (1989, p. 125):

A idealização de uma “natureza infantil” e de uma função socializadora da educação, destituída de seu caráter histórico e socialmente determinado, reduz a teoria a uma finalidade pragmática e profundamente ideológica: promover a integração de uma criança abstrata a uma sociedade harmônica, via processo de escolarização, essencialmente neutro.

Entendemos que nesta relação não há neutralidade e como tal, partimos do pressuposto de que infância e educação devem ser pensadas como categorias sociais e historicamente construídas. Sendo assim, compartilhamos da visão de que,

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará

(adulto, no dia em que deixar de ser criança) (KRAMER, 2007, p. 15).

É importante destacar ainda que, ao abordar os conceitos de infância e criança, não os vemos como sinônimos, ou seja, compreendemos a infância como “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças” (HEYWOOD, 2004, p. 22). Assim também corroboram Sarmiento e Pinto (1997, p. 11) quando afirmam que:

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

Perspectiva também defendida por Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004), evidenciada pela afirmação quando definem que,

a palavra *infância* evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a *fazer-se ouvir*. O vocábulo *criança*, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 16).

Ao considerarmos que a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira e que, não existe apenas uma infância, acreditamos ser mais coerente nos referirmos a “infâncias”, aquelas que englobam a pluralidade, não se restringindo a um universo singular de infância e sim conferindo as crianças características que lhe são peculiares. Assim também corrobora Barbosa (2008, p. 73):

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco, ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única. A infância é plural. Para Sarmiento e Pinto (1997) muitos dos diversos olhares construídos sobre a infância devem-se a disputas entre disciplinas e a linhas teóricas dentro das disciplinas.

Para tanto, este capítulo busca trazer contribuições sobre a infância e a educação. Optamos em um primeiro momento fazer uma breve retomada sobre o lugar das crianças e da Escola, dando ênfase a Idade Moderna, por considerar que nessa última a concepção de criança e infâncias; e educação se entrelaçaram,

resultando em novas concepções para ambas as categorias conceituais. Na sequência descreveremos sobre a infância no contexto nacional buscando a articulação do macro para o micro, abordando desde a política do “bem-estar” ao direito, destacando principalmente os movimentos e as políticas públicas. Por fim, abordaremos os marcos nacionais e internacionais sobre o direito das crianças.

2.1 Infância e Educação: Aspectos Históricos

Etimologicamente a palavra “infância” é oriunda do latim e significava a incapacidade de falar. Essa incapacidade estava atribuída a chamada primeira infância, que se estendia até os 7 anos e que representaria a passagem para a idade da razão (KUHLMANN JUNIOR, 2015). Desse modo, as primeiras definições de infância foram organizadas a partir da falta (falta de palavra, falta de razão) e por determinação etária. Ainda segundo o autor a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, mas não é elemento determinante suficiente para a sua definição do que seja infância, ou seja, “Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 16).

Assim, ao resgatar a história da infância é preciso considerar que o processo histórico, devido a sua complexidade, não pode ser simplificado, logo:

A transformação das mentalidades na longa duração histórica não pode ser entendida da mesma forma como se analisam as mudanças conjunturais, quando se identificam rupturas políticas e mudanças institucionais em períodos curtos. No lugar de postular uma sucessão de fatos que iriam da inexistência à existência de um sentimento da infância, acompanhado do progresso das concepções pedagógicas, a compreensão do passado precisa levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2012, p. 22).

Partindo dessa perspectiva, podemos também pensar sobre a educação. De acordo com Biesta (2017, p. 12), a educação tanto de crianças como de adultos é “sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana”. Compactuamos com a compreensão de

Oliveira (2009, p. 237) quando afirma que “a educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alternando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais”. Assim, por meio da educação, sendo a escola um de seus espaços, esta última tem um papel fundamental por ser um espaço privilegiado de produção e socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, além de uma instituição importante na formação educativa.

A educação como objeto da pedagogia, dado seu caráter social, se destacou como um campo de ação e reflexão constantes. Campos (2012, p.12) indica que:

No momento em que surge a necessidade de garantir a identidade comum de um grupo social e um conjunto de valores e regras sociais que mantenham esse grupo coeso – pois os indivíduos já se diferenciam em seus papéis, em seu acesso ao poder e riqueza, em seu lugar de hierarquia social – a educação torna-se importante para o grupo social como um todo e não pode mais ser relegada apenas à esfera privada.

Esse compartilhamento de responsabilidades trouxe mudanças significativas tanto para a infância quanto para a educação, de tal forma que no momento em que se passava a dar atenção às especificidades da criança, a pedagogia era colocada em questão. Outrossim, o foco na infância surgiu historicamente muito depois da pedagogia enquanto campo de conhecimento e prática” (CAMPOS, 2012, p. 13), permitindo que as crianças, os adolescentes estivessem “escondidos na figura de um aluno passivo, receptor de conhecimentos e valores, que era entendido principalmente enquanto projeto de futuro adulto” (CAMPOS, 2012, p. 13).

É, pois, na Idade Moderna, que a educação sistematizada, institucional das crianças também passa a ter outro sentido, isto é,

[...] a sociedade passou a criar instituições específicas para as crianças, dentre elas a escola. Estes estabelecimentos educacionais foram criados com o intuito de educar e disciplinar moralmente as crianças. De acordo com Costa (2009), a escola surge junto com a idéia de que a infância é um período da vida que precisa ser cuidada e moldada (NIEHUES; COSTA, 2012, p. 286).

Sendo assim, os séculos XVII e XVIII constituem como o período histórico em que a ideia de infância se cristaliza, de tal modo que assume um caráter distintivo “constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se

caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano” (SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007, p. 28). Além desse aspecto, Boto (2002) lembra que ao delimitar um espaço específico para a criança e sua educação, a educação moderna também definiu um modo de educar esses sujeitos, tendo como objetivo formar a criança civilizada. Assim, a modernidade se apropria da categoria infância, transformando crianças em alunos.

Conforme Sacristán (2005), criança e aluno são construções com muitas histórias, principalmente devido à posição dominante de que a criança é influenciável e que as marcas que nelas se imprimem perdurarão, ou seja,

a humanidade [...] esteve de acordo que os menores podem ser orientados, conduzidos, levados e corrigidos e foi coerente com essa ideia ao desenvolver as práticas correspondentes de guiar, de impor e de educá-los (SACRISTÁN, 2005, p. 27).

Logo,

O interesse pelo cuidado da infância, de sua saúde e de sua educação tem muito a ver com uma sociedade em que se considera que os níveis a alcançar em qualquer de suas atividades dependem do que são os indivíduos que a compõem. Quando as classes sociais mais abastadas viram que sua posição social não era assegurada por sua origem familiar, por seu patrimônio ou pela proximidade ao poder, diante da ascensão da burguesia, compreenderam que sua sobrevivência e progresso dependiam também da educação dos seus filhos. Estar escolarizado, é uma forma de proteger e preencher a condição inacabada do ser humano (SACRISTÁN, 2005, p. 48).

Desta forma, a educação, para a sociedade moderna, passa a ser uma promessa de avanço da sociedade e para a mobilidade social (superar o pai, melhorar a herança recebida, etc.). Entretanto, se havia com o início da modernidade consenso em relação a necessidade de se educar de modo institucional as gerações futuras, não era consenso entre os pensadores da época como esse processo deveria ser desenvolvido.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2005), os séculos XVII e XVIII foram demarcados por discursos pedagógicos; que incluiu nomes significativos para o pensamento pedagógico, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852).

Comenius (1592-1670), ao estabelecer a relação entre criança e natureza, foi considerado o pai da didática moderna. Para ele instruir e educar as crianças e a juventude, tarefas do mestre, devem ser semelhantes ao de um jardineiro, que trata das plantas conforme as necessidades e possibilidades (COMENIUS, 2001). No entanto, é preciso se atentar que o conceito de natureza era concebido por ele como algo divino e não empírico. Assim,

Seguindo seus pressupostos, a educação inicia-se com o nascimento, sendo o seio familiar, a primeira escola. Sua proposta de educação apresentava uma visão metafísica da educação, à qual caberia a criação de um modelo universal de homem virtuoso. Destaca em seus ideários pedagógicos a importância da educação dos sentidos e do contato da criança com elementos da natureza (ANDRADE, 2010, p. 156).

Já na segunda metade do séc. XVIII, vemos o papel preponderante de Jean-Jacques Rousseau, o qual segundo Suchodolski (2002) desenvolveu a primeira tentativa de oposição à pedagogia da essência. Isto porque, ao traçar um projeto pedagógico Rousseau delimitou um novo olhar sobre a educação e a criança, caracterizando essa fase da vida dos humanos. Para ele, a infância é tida como um tempo à parte o “tempo em que a natureza humana, ainda não corrompida pela sociedade, guarda toda a sua pureza e inocência e que, por isso, deve ser preservada, com o intuito de ser cultivada por meio da educação” (MUNIZ, 2012, p. 245). Desta maneira, para Rousseau “é bom tudo que sai das mãos do criador da natureza e tudo degenera nas mãos do homem” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 31). Logo,

Se o homem é bom por natureza, a educação não deve ser concebida de modo a conduzir à destruição de todo o seu eu empírico e ao renascimento de sua “verdadeira essência” oculta: a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, dos seus gostos e aspirações (SUCHODOLSKI, 2002, p. 31).

A influência de Rosseau para a criação e perspectiva de uma pedagogia da existência⁸ foram enormes, sendo que essa perspectiva foi seguida por Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), apesar das grandes diferenças que separavam

⁸ Para uma melhor compreensão da pedagogia da existência sugerimos a leitura do livro: SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

os dois últimos citados, ambos procuraram meios de aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, a sua atividade própria. De tal modo que,

Pestalozzi dedicou toda a sua vida às crianças pobres; devia providenciar de modo que pudessem encontrar meios de subsistência ao deixarem a infância [...] preocupava-se em desenvolvê-las de acordo com seus dons, as suas possibilidades, a sua expressão, a sua experiência do mundo e da sociedade. [...] Froebel mostrou a unidade geral dos fenômenos através dos quais a criança no seu desenvolvimento espontâneo se transforma num homem tornando interior o que era exterior e exterior o que era interior. Froebel considerava primordial o jogo que permite a expressão, o conhecimento do meio, a criação e alegria; que permite o curso dialético do que é interior e do que é exterior (SUCHODOLSKI, 2002, p. 32).

Ainda no séc. XVIII é possível observar a perspectiva de Kant, a qual indica que o que deve ser corrigido na infância não é ela em si mesma, mas a experiência, a sensibilidade, a memória e imaginação que fazem parte das faculdades inferiores (PAGNI, 2012). Entretanto, a perspectiva kantiana traz outro sentido à infância, pois de acordo com Pagni (2012, p.18), o termo

“infância” parece se ampliar com o pensamento de Kant, não se restringindo a uma idade específica, mas a um estado de incapacidade, de ingenuidade e de ignorância daqueles que necessitam de cuidados, de tratamento, de leis e de governo porque possuem uma vida sem razão, consciência e moralidade, depende dele ser emancipado para alcançar a verdadeira liberdade.

Essa lógica definida por Kant acaba por marcar a concepção de infância no Ocidente, de modo que ainda é perceptível na educação a concepção da criança como ser em falta. Usher; Edwards (1994 *apud* BIESTA, 2017, p. 18) corroboram afirmando que com Kant a lógica do processo educacional tornou-se fundamentada,

sobre a ideia humanista de certo tipo de sujeito que tem o potencial inerente de tornar-se automotivado e autodirigido, enquanto a tarefa da educação tornou-se a de revelar ou liberar esse potencial para que os sujeitos se tornem plenamente autônomos e capazes de exercer sua ação individual e intencional.

Biesta (2017) observa que, as considerações de Kant repercutem no projeto da educação moderna de forma que,

A educação moderna tornou-se assim baseada numa *verdade* particular sobre a natureza e o destino do ser humano, enquanto a conexão entre a racionalidade, a autonomia e a educação se tornou a “Santíssima Trindade” do projeto do Iluminismo (BIESTA, 2017, p. 18).

Das novas características, do novo lugar dado a infância e das novas relações estabelecidas entre adultos e crianças, Sarmiento (2011, p. 3) indica que elas foram desenvolvidas na Modernidade a partir de quatro eixos estruturantes, são eles:

O primeiro, e decisivo, foi a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública [...] com efeito, a escola está associada à construção social da infância [...] pela separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos, durante uma parte do dia, e pelo cometimento correspondente de exigência e deveres de aprendizagem.

Concomitantemente, a família, que outrora voltara a criança ao estatuto subalterno da companhia das aias e criadas, reconstituiu-se através do seu centramento na prestação de cuidados de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança, que se torna, por esse efeito, o núcleo de convergência das relações afetivas no seio familiar, das classes médias e o destinatário dos projetos de mobilidade social ascendente, pelo investimento na formação escolar, por parte das classes populares.

Ao mesmo tempo, é dado à formação de um conjunto de saberes sobre a criança, constituída como objeto de conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como os padrões da “normalidade” [...]

Finalmente, a modernidade operou também a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância* [...] Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva.

O que observamos é que esses eixos ainda estão presentes na organização da educação e das escolas, orientando as relações entre as crianças e os adultos e determinando o lugar da infância como pontua Ramirez (1991 *apud* SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007, p. 588) quando afirma que:

a criação da escola pública, na modernidade, constitui um dos eixos de configuração da infância moderna (a ponto de se ser possível afirmar a dupla implicação da invenção da ideia de infância por efeito da invenção da escola e da criação da escola por efeito da institucionalização da infância moderna).

Por intermédio da Escola,

[...] a criança assume o estatuto de ser social, objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objetivo de políticas públicas. A escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da proteção parental (RAMIREZ, 1991 *apud* SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007, p. 588).

Ao ser institucionalizada a criança passa a pertencer a uma nova categoria, a de aluno, que repercutirá em marcas, expectativas e representações atreladas a ela, pois é no interior das instituições a partir de um currículo definido, que aprendem modos de agir, de ser e se comportar como aluno.

E seguindo a pauta iluminista, a escola é compreendida como lugar privilegiado para a passagem do não saber para o saber. Assim “[...] o fio da infância se une ao fio da escola, surgindo uma tensa relação entre o ser criança e o ser aluno” (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 743). De acordo com Sarmiento (2011, p. 588),

a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado.

Interessante percebermos que esses processos educativos que ocorrem na escola englobam o que definimos como currículo. Craidy e Kaercher (2007) corroboram trazendo o papel da educação e do currículo no processo de apropriação da cultura:

Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e o atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo (CRAIDY; KAERCHER, 2007, p. 18).

Assim, é preciso que estejamos atentos, na definição do currículo para as escolas destinadas as infâncias, cuidar que o mesmo oportunize que a “criança não

tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em suas especificidades os diferentes momentos de suas idades” (SUNDERS, 1999, p. 29 *apud* QUINTEIRO, 2000, p. 200); na qual podemos reconhecer o que é específico da infância, isto é:

[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas [...] A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, p. 15).

Deste modo, conforme Frabboni (1998), é possível compreender o percurso histórico sobre a infância observando três identidades sobre esse momento. A *primeira identidade* refere-se a “criança-adulto” ou a infância negada, que foi observada entre a Idade Média e o início da Idade Moderna. A *segunda identidade* é identificada pelo autor como a criança filho-aluno(a) ou a infância institucionalizada, na fase avançada da Idade Moderna. Para Frabboni (1998, p. 66), família e escola da era industrial invade o sagrado reino infantil, “sequestram a criança da sociedade dos adultos e a legalizam com uma dupla patente de identidade: a da criança-filho e a da criança-aluno(a)”. Já a *terceira identidade* é definida como a criança “sujeito social” ou a infância reencontrada. Assim “a infância conseguiu, finalmente, desembarcar na praia da liberação-emancipação, que despiu a pesada armadura da privatização familiar (o fato de ser filho) e o isolamento escolar (o fato de ser aluno(a))” (FRABBONI, 1998, p. 68). Deste modo,

A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológica-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social (FRABBONI, 1998, p. 68).

Nesse sentido, interrogamos: Como ocorreu a constituição da história da infância e da Educação Infantil no Brasil? Como as relações das práticas educativas direcionadas às crianças de zero a seis anos estiveram vinculadas ao cenário econômico, político e social no decorrer da história brasileira? Procurando pensar esses processos de constituição nos propomos a discuti-los no próximo subcapítulo.

2.2 Infância e educação no Brasil: do “bem-estar” ao direito

Ao entendermos que os conceitos de criança, de infância e de escola foram produzidos, como discutido anteriormente, ao longo do tempo, e que esses conceitos estão intimamente relacionados ao que denominamos currículo, entendemos como necessário buscarmos compreender as bases históricas das políticas brasileiras voltadas as crianças e sua educação.

Sabemos que, no decorrer do século, a exemplo de outros lugares, também aqui a infância tem sido alvo de interesse social, acadêmico e técnico, permeada por inúmeras disputas ideológicas. De acordo com Rizzini e Pilotti (2011, p. 15), a infância foi tratada de diversas maneiras, “as relações sociais com a família, com a Igreja, com o Estado e com outros estamentos da sociedade perpetuam valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo dominadores e subjugados em seus papéis” e que o foco principal de nossa história “a eles se reservou a piedade e a solidariedade de uns, a indiferença, a hipocrisia ou a crueldade de outros” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 15).

Assim, no Brasil as políticas destinadas à infância, historicamente, tinham inicialmente como enfoque o controle da população pobre, vista como “perigosa”, mantendo o abismo entre as infâncias privilegiadas e os menores marginalizados, perpetuando assim propostas assistenciais em detrimento a uma política social efetiva (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Essa lógica caritativa foi a primeira organizadora das ações do Estado.

Nesse sentido, trataremos uma breve discussão sobre as políticas voltadas a infância no Brasil, a partir das relações também com a Educação Infantil, compreendendo que não se pode reduzir a uma linearidade ou evolução, pois foram e são processos marcados por embates, forças políticas e hegemonias dos blocos de poder de cada período; não obstante, entendemos ser essa retrospectiva importante para nos auxiliar nas análises do momento atual.

No período colonial (entre os séculos XVI e XIX), Igreja e Estado andavam juntos e a assistência à infância no Brasil seguia determinações de Portugal. Foram os jesuítas que desenvolveram um complexo e estruturado sistema educacional, mesmo não tendo a exclusividade do ensino, ocuparam papel central no ensino inicial às crianças. Assim, “ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos,

como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 17).

Chambouleyron (1999) afirma que os índios desejavam entregar seus filhos para que fossem ensinados pelos padres, talvez por entenderem que esse ensino pudesse evangelizar as crianças como grande meio para a conversão.

Priore (1999) destaca que foram os jesuítas que trouxeram o primeiro modelo do que seria a infância, de tal modo que a infância era por eles percebida como o momento ideal para a catequização. No entanto, é preciso se atentar para o fato de que as escolas jesuítas eram poucas e para poucos e que “o ensino público só foi instalado, e ainda assim de forma precária, durante o governo do Marques de Pombal, na segunda metade do século XVIII” (PRIORE, 1999, p. 10). Nesse sentido, a instrução para as crianças constituiu-se como um mecanismo político-ideológico que tinha como objetivo dominar e escravizar os povos (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA; 2019).

Em decorrência de disputas de poder na Corte de Portugal, os padres perderam o poder político e material das missões indígenas. Os jesuítas foram expulsos e a escravização dos índios proibida, entretanto, a exploração pelos colonizadores permaneceu (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Goés e Florentino (1999, p. 184) afirmam que “ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço aumentava”. Assim,

Entre os quatro e os 11 anos, a criança ia tendo o tempo paulatinamente ocupado pelo trabalho [...] aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Assim é que comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete um escravo era cerca de 60% mais caro e, por volta dos 11, chegava a valer até duas vezes mais. Aos 14 anos a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos (GOÉS; FLORENTINO, 1999, p. 184).

Nesse sentido, a escravidão tanto indígena quanto negra era importante para a economia e financeiramente melhor para os senhores das terras em comparação as crianças que morriam com facilidade e

Mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, a criança escrava continuou nas mãos dos senhores, que tinham a opção de mantê-la até os 14 anos, podendo, então, ressarcir-se dos seus gastos com ela, seja mediante o seu trabalho gratuito até os 21 anos, seja

entregando-a ao Estado, mediante indenização (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 18).

Ao considerar, em especial, a realidade social das crianças negras observamos a ausência de política pública para garantir o que, em termos legislativos, havia sido aprovado, sua liberdade e condição de viver. Esse fato não se restringiu apenas as crianças negras, ainda que o caso delas seja mais complexo, mas as crianças brancas e pobres também não eram alvo de proteção do Estado.

Observamos que a proteção à infância era realizada via filantropia, e mesmo que seja observada a presença das câmaras municipais⁹ nessa função, essa tarefa não era entendida como responsabilidade do Estado. As câmaras municipais tinham a obrigação de cuidar das crianças abandonadas, mas muitas vezes os vereadores que pertenciam à irmandade da Misericórdia nem sempre conseguiram conciliar as decisões quanto aos custos de manutenção com a da Santa Casa.

De acordo com Abreu (2005), a importância das câmaras municipais e da misericórdia foi resultado da política assistencial da Coroa portuguesa, que ao centralizar questões de saúde e assistência e associá-las à figura do “bom cristão”, recebia doações de particulares. Entretanto, apesar dessas duas instituições serem compostas pela mesma elite local, havia um descompasso de função, ou seja, quando os políticos estavam nas Câmaras, não davam atenção para questões assistenciais e quando estavam representando as Misericórdias agiam como “bons cristãos”.

Dentre as crianças abandonadas podemos citar os filhos nascidos fora do casamento, que não eram aceitos de acordo com a moral cristã dominante e também as crianças pobres, que muitas vezes eram deixadas nos átrios das igrejas e nas portas das casas. Diante desse cenário, a Santa Casa de Misericórdia

⁹ As Câmaras Municipais representam o poder local das vilas no período colonial da história do Brasil. Elas surgiram em função da necessidade da coroa portuguesa em controlar e organizar as cidades e vilas que se desenvolviam no Brasil. Elas eram uma das peças fundamentais da administração colonial, pois a coroa portuguesa encontrava dificuldades para administrar diretamente os municípios e vilas que se desenvolviam. Instaladas nas sedes das vilas, eram compostas por 3 ou 4 vereadores. Conhecidos popularmente como “homens bons”, estes vereadores eram pessoas ricas e influentes (geralmente grandes proprietários de terras) da vila, ou seja, integrantes da elite colonial. Disponível em: <https://www.camaradecaparao.mg.gov.br/a-camara/noticias/item/84-camaras-municipais-no-periodo-colonial.html>. Acesso em: 06 ago. 2020.

implantou o Sistema de Roda no Brasil que tinha como objetivo esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Desta forma, este sistema foi tido como um modelo caritativo de assistência (MARCÍLIO, 1997).

A roda de expostos foi uma das instituições de mais longa vida, tendo permanecido por mais de cem anos no Brasil como a única instituição de assistência à criança abandonada. Ela foi criada na colônia, permaneceu no período imperial e conseguiu manter-se na República, sendo extinta somente na década de 1950. Sobre ela, Marcílio (1997, p. 55) explica:

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar o vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado.

Passeti (1999) indica que o abandono de crianças nas rodas dos expostos pode ser caracterizado devido às dificuldades de muitas famílias em garantir a sobrevivência de seus filhos. Desta forma, durante o período colonial foram implantadas três rodas de expostos no Brasil, a primeira foi criada em Salvador, logo a seguir no Rio de Janeiro e a última em Recife, todas no século XVIII (MARCÍLIO, 1997). As crianças enjeitadas nas Rodas eram alimentadas por amas-de-leite alugadas e entregues as famílias mediante pensão. A assistência ocorria até os 7 anos e após as crianças ficavam a mercê do juiz, como órfãs, até que este decidia o destino das mesmas (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Marcílio (1997) destaca que as famílias que ficavam com as crianças expostas criavam-nas por caridade, mas também, pensando em utilizá-las como mão-de-obra gratuita.

No entanto, as rodas de expostos eram insuficientes para atender à demanda, assim, parte considerável das crianças acabava morrendo, seja por fome, frio ou até mesmo era comida pelos animais. Devido a esse abandono, uma das alternativas criadas pela roda de expostos foi a busca por famílias que aceitassem receber as crianças, sendo que agora as mesmas detinham um ofício. Desse modo, apesar da responsabilidade pelas crianças abandonadas ser das Câmaras Municipais era a sociedade civil que as acolhia informalmente (MARCÍLIO, 1997).

Houve também, uma preocupação pelo poder público com as crianças que circulavam pelas ruas e que causavam desconforto à população. Assim,

surgem os primeiros asilos, mantidos pelo governo imperial, com o objetivo de ministrar o ensino elementar e profissionalizante a esse público, mascarando, dessa forma, o intuito real de segregação dos menores, retirando-lhes do convívio social. A exemplo de tal fato é criado em 1875, um internato destinado a recolher e educar meninos de 6 a 12 anos, devendo receber instrução primária e ensino de ofícios mecânicos, denominado Asilo de Meninos Desvalidos (POLETTI, 2013, p. 25).

Outra alternativa para resolver essa nova questão social, que demandava um lugar para que os filhos permanecessem enquanto as mãos trabalhavam foi entregar os mesmos as chamadas “criadeiras”, que eram mulheres pobres que cuidavam de crianças, sem as adequadas condições materiais e afetivas, em troca de dinheiro. Destarte,

Essas mulheres chegaram a ser chamadas de ‘fazedoras de anjos’ (OLIVEIRA, 2002a, p. 95), em função do elevado índice de mortalidade de crianças por elas atendidas. Ações de combate aos altos índices de mortalidade infantil nesse período foram mais uma preocupação com o futuro da mão de obra e a economia do país, do que uma preocupação com a criança propriamente dita (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019, p. 260).

Entretanto, no século XIX houve uma campanha na Europa pela abolição das rodas, tendo sido apoiada no Brasil pelos médicos higienistas, que se preocupavam pelos altos índices de mortalidade infantil; e pelos juristas, que buscavam a criação de leis para as crianças abandonadas por acreditarem que resolveriam os problemas da adolescência (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019).

Nesse sentido, ainda no século XIX, em decorrência também da abolição das rodas, as mulheres e crianças foram sendo incorporadas para trabalhar nas fábricas, fato observado por “levantamentos estatísticos [...] demonstram que a indústria têxtil foi a que mais recorreu ao trabalho de menores e mulheres no processo de industrialização do país” (RIZZINI, 1999, p. 376). Além de receberem salários baixíssimos, ambas trabalhavam 12 horas por dia em ambientes insalubres e sob rígida disciplina. Os patrões, descumprindo o Código de Menores de 1927, que proibia o trabalho antes dos 12 anos, justificam que por meio de uma ocupação útil retiravam os menores da ociosidade e das ruas. Deste modo,

A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo de caridade. Nesses termos, à filantropia atribuiu-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil (MARCÍLIO, 1997, p. 76).

Evidenciamos o papel preponderante dos higienistas e filantrópicos, que tinham como proposta intervir nas condições higiênicas das instituições que abrigavam crianças e nas famílias, buscando evitar a alta mortalidade infantil nas cidades brasileiras. Assim,

Os higienistas estavam identificados com o movimento filantrópico que travava um embate com os representantes da ação caritativa, nas primeiras décadas do século. A filantropia distinguia-se da caridade, pelos seus métodos, considerados científicos, por esperar resultados concretos e imediatos, como o bom encaminhamento dos desviantes à vida social, tornando-os cidadãos úteis e independente da caridade alheia. A noção de prevenção do desvio e recuperação dos degenerados estranhou de tal forma na assistência, que nas décadas seguintes, filantropia e caridade tornaram-se sinônimos. O conflito foi superado por uma acomodação das disparidades pois ambas tinham o mesmo objetivo: a preservação da ordem social (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 22).

Em geral, os higienistas eram médicos e os preceitos higiênicos tornaram-se obrigatoriamente necessidade no século XX. Assim houve a criação do Instituto de Proteção e assistência à infância, ambulatórios, serviços de consulta médica as crianças pobres, palestras para mães, etc. (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Vemos o surgimento da puericultura no Brasil, baseada na ciência que trata a higiene física e social da criança.

Rizzini (2002) indica que as preocupações com a criança órfã, enjeitada, exposta e delinquente no Brasil Império, que motivaram a legislação, mudaram de forma significativa durante a passagem do século XIX para o século XX. Sobre isso, a autora relata: “veremos que novas imagens de criança ocuparão as mentes de nossos legisladores, inspirados pelas transformações mundiais que exerceram grande influência no Brasil republicano” (RIZZINI, 2002, p. 18).

Assim, na passagem do século XIX para o XX, por influências da Europa, dos Estados Unidos, observamos a criação de reformatórios e casas de correção no Brasil, indicando mudança de lógica, ou seja, um “novo direito”. Desse modo, buscava-se a reeducação em oposição à punição, defendia-se a criação de uma

legislação para menores, sob a tutela oficial do Estado, e estabeleceu-se uma forte aliança ente justiça e assistência, o aumento da criminalidade infantil e juvenil serviu de base “para que pleiteasse uma nova justiça, na qual a educação (para o trabalho) e a recuperação (com base no trabalho) deveriam prevalecer em detrimento da punição” (RIZZINI, 2002, p. 18).

Ao considerar essas informações, é possível observar que durante muito tempo não foi evidenciado no Brasil compromisso governamental e/ou do Estado com a educação das crianças. Somente em 1879, ocorreram as primeiras regulamentações governamentais via o Projeto de Leônicio de Carvalho, no qual em seu Art. 2º determinava “a criação dos Jardins de Infância para as crianças de três a sete anos, embora os recursos previstos fossem para crianças dos sete aos quatorze anos” (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA; 2019, p. 260).

Duas décadas depois, em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e um dos principais representantes foi o Dr. Moncorvo Filho. Ele “denunciava de forma contundente, o descaso do país em relação ao estado de pobreza em que vivia a população, demonstrando seus efeitos maléficos sobre a infância” (RIZZINI, 2002, p. 17).

Na década de 1920 e início de 1930 as reivindicações operárias foram direcionadas para as indústrias e ao Estado, de tal forma que se iniciaram

As primeiras regulamentações do atendimento às crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância. Mudanças nessa realidade aconteceram não só em decorrência de novas necessidades políticas e econômicas da sociedade moderna, mas também em função de avanços nos campos da Psicologia e da Sociologia, que contribuíram para o florescimento de novas concepções de infância, de família e de gênero (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA; 2019, p. 261).

Em 1919, por iniciativa do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil foi criado o Departamento da criança no Brasil, cuja responsabilidade era do Estado. No entanto, na prática o Departamento não recebeu nenhum auxílio do Estado ou da Municipalidade, tendo sido implementado pelo próprio Instituto (KRAMER, 1987). Ao Instituto eram atribuídas diferentes tarefas:

Realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à

criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (KRAMER, 1987, p. 55).

Esse Departamento organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, no qual foram discutidos assuntos relacionados ao atendimento das crianças e também “levantadas questões referentes à necessidade de apoio das autoridades governamentais, que, até então, não se responsabilizaram em favor da educação e do cuidado com a infância” (CARRIJO, 2005, p. 35). Diante deste cenário, produziu-se um número significativo de leis que tinham como objetivo regular a situação da infância. Rizzini (2002, p. 18) indica que “ressalta-se a urgência de intervenção do Estado, educando ou corrigindo os menores para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade”.

Então, a partir da década de 1930 há uma nova atribuição ao Estado, de tal forma que o Estado, indivíduos isolados e associações particulares foram convocados para colaborar financeiramente para as instituições destinadas à proteção da infância (KRAMER, 1987). Desse modo,

Por um lado, era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais; por outro lado afirmava-se que não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas (KRAMER, 1987, p. 63).

Ainda de acordo com Kramer (1987) duas tendências foram observadas nesse período em relação ao atendimento à criança em idade escolar: o governo proclamava a importância e também, a impossibilidade de resolver esse atendimento em decorrência de dificuldades financeiras. Desse modo, ainda de acordo com Kramer (1987, p. 64) “imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor”. Além desse aspecto, de acordo com Rizzini (2002, p. 91),

As leis deflagraram a existência de dois alvos: a criança/jovem e o menor, como reflexo da visão dicotômica predominante em relação à infância das classes populares. Uma série de leis criadas na passagem dos anos 30 para os 40 focalizarão, por um lado, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência, através de programas de educação e saúde, buscando-se estruturar políticas

sociais básicas (Conselho Nacional de Serviço Social, Departamento Nacional da Criança, Legião Brasileira de Assistência) e por outro, medidas de recuperação e controle dos menores abandonados e delinquentes, através da internação e repressão à criminalidade, firmando políticas “especiais” (compensatórias) que variavam de acordo com o “grau de periculosidade” do menor (Serviço nacional de Menores/SAM; delegacias de polícia, estabelecimento de triagem e internação de menores.

Nessa perspectiva de atuação do estado, em 1938, por meio do Decreto-Lei n. 525, foi instituído o Conselho Nacional de Serviço Social, que tinha como objetivo suprimir as deficiências ou sofrimentos causados pela pobreza e miséria. Em 1940, o Decreto nº 2.040, que além de fixar as bases para a organização dos serviços de proteção à maternidade, à infância e adolescente, instituiu o Departamento Nacional da Criança, que estava vinculado ao Ministério da Saúde.

Segundo com Rizzini (2002) este departamento teve como principal missão:

criar viva “consciência social” da necessidade da proteção à díade materno-infantil, além de desenvolver estudos, organizar estabelecimentos, conceder subsídio as iniciativas privadas de amparo às mães e filho e exercer a fiscalização das mesmas” (RIZZINI, 2002, p. 47).

Em 1941, foi criado no Brasil um órgão responsável pelo controle da assistência oficial e privada, denominado Serviço de Assistência a Menores (SAM). Era voltado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinquentes e estava vinculado ao Ministério da Justiça. No entanto, este órgão manteve o mesmo modelo utilizado pelos juízes de menores desde a década de 1920, ou seja: “atendendo os ‘menores abandonados’ e ‘desvalidos’, através do encaminhamento às poucas instituições oficiais existentes e às instituições particulares, que estabeleciam convênios com o governo” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 25). Devido ao não cumprimento de suas funções, ficou conhecido como “vergonha nacional”, os juízes afirmavam que o SAM era uma fábrica de delinquentes, escolas do crime, lugares inadequados (FALEIROS, 2011), tendo sido extinto. As atribuições do SAM foram repassadas para a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

De acordo com Passeti (1999, p. 364) à FUNABEM caberia a formulação e implantação da “Política Nacional do Bem-Estar do Menor em cada estado integrando-se a programas nacionais de desenvolvimento econômico e social,

dimensionando as necessidades afetivas, nutritivas, sanitárias e educacionais dos internos e racionalizando os métodos”. Função que a exemplo do SAM também não foi exitosa.

No ano de 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência – LBA, a qual é considerada como criadora e criatura do serviço social no Brasil (RIZZINI, 2002). De início a LBA direcionou os seus esforços para atender as famílias dos soldados que estavam na Europa, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

Dessa maneira, diversos órgãos ligados ao Ministério da saúde, outros ao da Justiça e Assistência Social, alguns à educação e outros à iniciativa privada, foram criados (KRAMER, 1987). Assim também, houve uma emergência de documentos legais, conforme destaca Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 262):

O Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que dispõe nos artigos 397 e 398 que “As instituições de Previdência Social construirão creches nas vilas operárias de mais de cem casas e nos centros residenciais, de maior densidade, dos respectivos segurados”; o Decreto-Lei nº 229, de 28 de janeiro de 1967, que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, estabelecendo que toda empresa onde trabalhem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade ter de oferecer local apropriado onde as empregadas tenham seus filhos guardados sob vigilância e assistência no período da amamentação. Vimos, então, que ao longo de 50 anos, a partir do governo Vargas, foram se regulamentando os direitos trabalhistas, dentre os quais a possibilidade das mães terem um local para seus filhos durante a fase de amamentação.

Em 1946, com o final da guerra, a política assistencial do LBA redireciona e “sua política assistencial se voltou ao atendimento exclusivo da maternidade e da infância, através da família, passando então a constituir órgão de consulta do Estado” (KRAMER, 1987, p. 74). Assim,

Começaram a surgir os centros de proteção à criança e à mãe, alguns criados e operados pela própria LBA (creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades) e outros com recursos das comunidades contando com o apoio técnico e financeiro da Legião (KRAMER, 1987, p. 74).

Destacamos o papel preponderante da LBA enquanto instituição que desenvolveu “uma série de programas destinados à maternidade e à infância, localizados, não extensivos, com base no voluntariado” (RIZZINI, 2002, p. 47), entre as quais destacamos o projeto Casulo. Entretanto, devido às dificuldades

financeiras a Legião foi transformada em Fundação e começou a receber recursos da renda líquida da Loteria Esportiva Federal, passando a ser denominada Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA).

Em 1974 foi executado pela FLBA o Projeto Casulo. Esse projeto estava inserido no Programa de Assistência e tinha como objetivo “com pouco gasto” atender o maior número possível de crianças (KRAMER, 1987), ou seja, “o atendimento em massa a baixo custo, marca do atendimento à infância brasileira na época dos governos militares, teve sua expressão máxima no [...] Projeto Casulo” (CAMPOS, 2008. p.133). É, pois, nos governos militares que começaram a ser estruturadas propostas pedagógicas compensatórias, buscando suprir as carências das crianças de classes populares e para o ensino fundamental (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA; 2019). Assim também corrobora Campos (2008, p. 50):

O discurso governamental-militar em prol de programas compensatórios para os mais pobres encontra respaldo e legitimidade nas teorias sobre a Carência Cultural. Segundo esta teoria, as crianças “privadas” culturalmente apresentavam baixo desempenho na sua escolaridade, o que poderia ser “compensado” mediante um intenso trabalho na idade pré-escolar como meio para suprir essas carências [...]. Difundia-se então, não apenas no Brasil, mas também na América Latina, a idéia da mudança social via educação, postulando-se à educação infantil o papel de compensar as carências culturais das crianças pobres e, assim, criando condições de acesso às oportunidades educativas, promover a equalização social.

Assim, o Projeto Casulo tinha como previsão atender entre os anos de 1979/1980 “250 mil crianças para 7.458 unidades. Segundo dados de 1978, 150 mil crianças eram atendidas, sendo 65% no interior do país, e 35% nas capitais e periferias urbanas” (KRAMER, 1987, p. 76).

As Unidades Casulo foram implementadas em todo o território Nacional e atendiam crianças durante quatro ou oito horas diárias mediante solicitação dos Estados, de Prefeituras Municipais, etc. Por intermédio de convênio entre a Instituição e o projeto, a FLBA financiava “a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção, e os registros, ficando o pagamento do pessoal por conta da instituição conveniada” (KRAMER, 1987, p. 76). Não obstante, “a educação infantil passou a ser considerada redentora e em condições de resolver múltiplos problemas, sobretudo os relacionados às questões

educacionais. Sua função era a de igualar as oportunidades” (WIGGERS, 2007, p. 20). Entretanto,

Essa forma de compreender o fracasso das crianças oriundas das classes sociais menos abastadas escamoteia a verdadeira causa do fracasso escolar, ou seja, a carência e a miséria em que se encontram as famílias mais pobres, as precárias condições de funcionamento das redes escolares [...]. Os fatores sociais, políticos e econômicos é que determinam a vida dessas famílias e, conseqüentemente o desenvolvimento das crianças (WIGGERS, 2007, p. 20).

Em síntese, de acordo com Kramer (1987), Rizzini e Pilotti (2011), é possível dividir a história da institucionalização da educação de crianças pequenas no Brasil em quatro momentos: entre 1500 até meados dos anos de 1700 quase não se tinha atendimento; de 1700 até início de 1900 a institucionalização foi marcada pela “Roda dos Expostos” de caráter religioso e filantrópico; de 1900 a 1980 período marcado pelo assistencialismo e custódia; e de 1980 em diante o reconhecimento da criança como sujeito de direito e a Educação Infantil como direito público subjetivo.

Importante compreendermos que as conquistas alcançadas a partir de 1980 são o resultado de um intenso movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição, da qual participaram, além dos atores sociais tradicionais, novos movimentos sociais: movimento de mulheres, movimento “criança pró Constituinte”, dentre outros. Nesse sentido, destacamos os marcos legais: a Constituição Federal de 1988, o ECA e a LDB, como marcos essenciais na construção de políticas públicas para Educação Infantil. Dessa forma, a Constituição Federal foi o marco inicial e significativo para a educação das crianças pequenas,

no qual o direito foi legitimado em dupla perspectiva: como direito social das trabalhadoras e trabalhadores urbanos e rurais de contar com creches e pré-escolas (artigo 7º inciso XXV) e como direito das crianças até seis anos de idade (artigo 208º inciso IV) à educação infantil oferecida em creches e pré-escolas, garantido pelo Estado (SCHIFINO, 2015, p. 58).

O ECA, aprovado no dia 13 de julho de 1990 definiu a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, estabelecendo diretrizes gerais para a política de crianças e adolescentes, de tal modo em que em seu 1º artigo versa sobre a Doutrina da Proteção Integral:

Que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos; garante a efetivação dos direitos da criança e do adolescente; estabelece uma articulação do Estado com a sociedade na operacionalização da política para a infância com a criação dos Conselhos de Direitos, dos Conselhos Tutelares e dos fundos geridos por esses conselhos; descentraliza a política através da criação destes conselhos em níveis estadual e municipal [...] garante à criança a mais absoluta prioridade no acesso às políticas sociais; estabelece medidas de prevenção, uma política especial de atendimento; um acesso digno à Justiça com a obrigatoriedade do contraditório (FALEIROS, 2011, p. 81).

De modo similar, temos também a LDB, Lei nº 9394, aprovada no dia 20 de dezembro de 1996 que fixa as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dentre várias inovações estabelece a Educação Infantil como integrante da educação básica. Destarte,

Essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores (OLIVEIRA, 2002, p. 37).

Percebemos que durante um longo período histórico, a criança não era pensada também como responsabilidade do Estado e não havia o reconhecimento de suas singularidades. Somente após a abertura política do país é que, efetivamente, as crianças foram reconhecidas enquanto sujeitos de direito e a Educação Infantil como um direito público subjetivo. Nesse sentido, fica evidente que as mudanças de concepção de infância, criança e educação, aliadas às pressões públicas no cenário internacional e brasileiro, impulsionaram o surgimento de legislações voltadas para esse público, legislações essas que dessem conta de atender a estas novas concepções. Assim sendo, no próximo subcapítulo buscaremos demonstrar quais foram os marcos legais internacionais e nacionais mais importantes que influenciaram nesse percurso.

2.3 Marcos legais nacionais e internacionais sobre o direito das crianças

Ao final do século XX, é possível observarmos o surgimento de políticas públicas que vão sendo direcionadas para a garantia de direitos das crianças. No entanto, mesmo que tenham ocorrido, e ainda ocorram avanços na legislação, os mesmos não são efetivados da noite para o dia e seguem acompanhados de

desafios. Dentre os desafios, segundo Oliveira (2002), reside a necessidade de modificar concepções tanto em relação ao quem são as crianças, como modificar os modos de compreender o processo de desenvolvimento e do próprio papel do Estado.

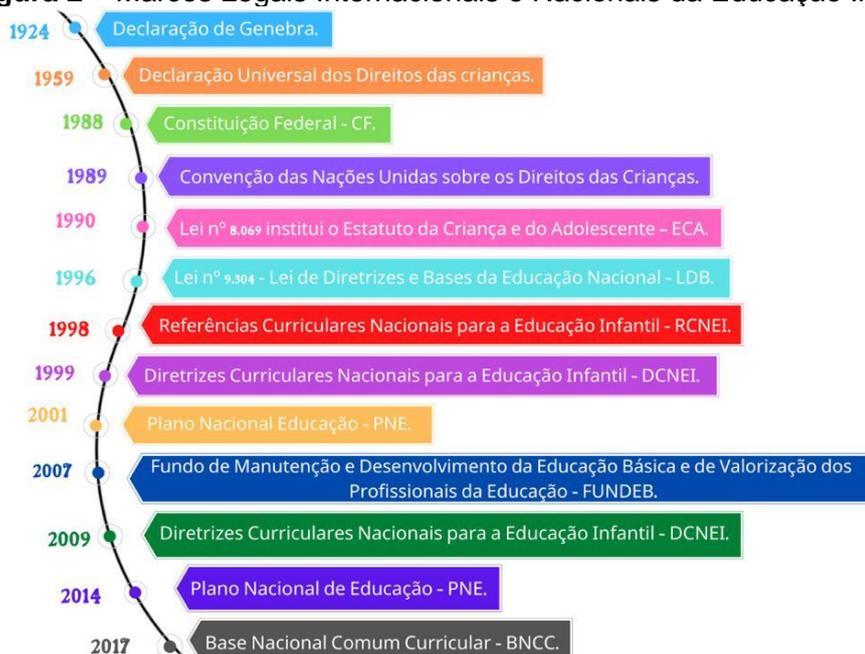
Para além desses aspectos, de acordo com Rosemberg e Mariano (2010, p. 697),

a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais [...]. Isso porque concebemos a agenda de políticas públicas também como uma construção social e política, resultante do jogo de tensões e coalizões entre diversos atores sociais, nacionais e internacionais.

Importante lembrar que, a partir do séc. XIX, no diálogo com outras áreas como a psicologia, pedagogia e medicina, a criança passa a ser reconhecida tanto como categoria social com necessidade de proteção, ao mesmo tempo que em os progressistas indicavam a educação das crianças como ponto essencial para a construção de uma nação forte. Nessa perspectiva, embora se reconhece a necessidade de cuidados específicos para com a criança, ela ainda não era compreendida como um sujeito partícipe da sociedade, que deve ser respeitada e protegida em seus direitos. No caso brasileiro, somente quase ao final do século XX, as discussões, políticas e estudos enfatizam as crianças como sujeitos de direitos, fato garantido legalmente, no Brasil, com a Constituição de 1988.

De maneira geral, podemos afirmar que os movimentos relacionados com o direito das crianças foram intensificados a partir da década de 1980. Deste modo, optamos por elaborar uma figura que nos auxiliará na compreensão dos marcos legais internacionais e nacionais importantes que influenciaram no percurso de consolidação dos direitos das crianças, tal como pode ser visualizado a seguir:

Figura 2 – Marcos Legais Internacionais e Nacionais da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

A **Declaração de Genebra**, ocorrida em 1924 representou o momento chave para o percurso de construção e efetivação da ideia das crianças como sujeitos de direitos, pois foi a 1º declaração de princípios que salvaguardam os direitos para as crianças (ROSSI, 2008).

Já em 1959, tivemos por intermédio da Organização das Nações Unidas (ONU) a **Declaração Universal dos Direitos das Crianças** que tinha em seu preâmbulo: “a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 699). De acordo com Marcílio (1998) essa Declaração trouxe um significativo e profundo impacto nas atitudes de cada nação diante da infância, de tal modo que a partir dela,

A ONU reafirmava a importância de se garantir a universalidade, objetividade e igualdade na consideração de questões relativas aos direitos da criança. A criança passa a ser considerada, pela primeira vez na história, prioridade absoluta e sujeito de Direito, o que por si só é uma profunda revolução. A Declaração enfatiza a importância de se intensificar esforços nacionais para a promoção do respeito dos direitos da criança à sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação. A exploração e o abuso de crianças deveriam ser ativamente combatidos, atacando-se suas causas (MARCÍLIO, 1998, p. 49).

No Brasil, em 1988 foi aprovada a **Constituição Federal** (BRASIL, 1988), na qual a criança de 0 a 6 anos passou a ser vista como sujeito de direitos, sendo garantido por lei o direito a todas as crianças de frequentar as instituições educacionais e não somente para as crianças carentes. Assim, “o atendimento educacional para essa faixa etária passava a ser um dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família” (SILVA, 2014, p. 20), conforme explicitado no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em 1989, tivemos a **Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças**, que em comparação as declarações internacionais anteriores “inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 699). Segundo Fullgraf (2001, p. 26) a convenção teve como objetivo reunir em um “único documento as diferentes medidas internacionais de proteção à criança, representando um forte instrumento inovador, internacionalmente reconhecido, dos direitos das crianças”. Deste modo,

A Convenção define como criança qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (artigo 1), cujos ‘melhores interesses’ devem ser considerados em todas as situações (artigo 3). Protege os direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento (artigo 6), e suas determinações envolvem o direito da criança ao melhor padrão de saúde possível (artigo 24), de expressar seus pontos de vista (artigo 12) e de receber informações (artigo 13). A criança tem o direito de ser registrada imediatamente após o nascimento, e de ter um nome e uma nacionalidade (artigo 7), tem o direito de brincar (artigo 31) e de receber proteção contra todas as formas de exploração sexual e de abuso sexual (artigo 34) [...]” (MARCÍLIO, 1998, p. 49).

De acordo com Lee (2014, p. 50), a Convenção “oferece então, um ‘lugar’ fora do espaço físico e cultural que elas ocupam, ainda que virtual e constituído por promessas”. Destarte,

É um lugar no qual as crianças ‘como cidadãs globais’ podem encontrar meios para fazer com que seus Estados as protejam adequadamente, ou, caso, estejam sendo atacadas por seu próprio Estado, possam encontrar proteção de fontes externas (LEE, 2014, p. 50).

Em consonância com a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças, em 1990, por meio da Lei nº 8069 é instituído no Brasil o **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA** (BRASIL, 1990), que além de revogar o Código de Menores de 1979 trouxe detalhadamente os direitos das crianças e adolescentes em forma de diretrizes gerais para auxiliar na política nessa área. Ademais, o ECA

Adota expressamente em seu artigo 1º a Doutrina da Proteção Integral que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos; garante a efetivação dos direitos da criança e do adolescente; estabelece uma articulação do Estado com a sociedade na operacionalização da política para a infância com a criação dos Conselhos de Direitos, dos Conselhos Tutelares e dos Fundos geridos por esses conselhos; descentraliza a política através da criação desses conselhos em níveis estadual e municipal, estabelecendo que em cada município haverá no mínimo, um conselho tutelar [...]; garante a criança a mais absoluta prioridade no acesso às políticas sociais; estabelece medidas de prevenção, uma política especial de atendimento, um acesso digno à Justiça com a obrigatoriedade do contraditório (FALEIROS, 2011, p. 81)

O ECA trouxe um conteúdo significativo para a Educação Infantil Brasileira, “embora não fale de Educação Infantil, aponta o que é a educação de crianças e reforça o direito desse grupo populacional ao atendimento nessa etapa educacional e faz referências às instituições que podem oferecer esse tipo de atendimento” (MACHADO; MONTEIRO, 2016, p. 339). O Estatuto traz nos artigos 53 (Incisos I e V) e no artigo 54 a preocupação em garantir os direitos das crianças e adolescentes:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

Já entre os anos de 1994 e 1996, no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o MEC por intermédio de debates, seminários, mobilizações publicou uma série de documentos que buscavam contribuir para a construção de uma nova concepção de educação para as crianças de 0 a 6 anos. São eles: “Política Nacional de Educação Infantil”; “Educação Infantil no Brasil: situação atual”; “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, esses três primeiros editados em 1994; “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” e “Educação Infantil: bibliografia anotada”, ambos de 1995, e, “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil”, de 1996. As publicações contaram com várias contribuições de professores, pesquisadores, pessoas ligadas à universidade e pessoas com responsabilidades executivas (MACHADO; CAMPOS, 2004).

Entre as publicações destacamos a **Política Nacional de Educação Infantil (1994)**, que foi aprovada na Conferência Nacional de Educação para Todos e tinha como objetivo, além da expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, também o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Neste sentido, a Educação Infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar (BRASIL, 1994a). Com isso,

O MEC reafirmou o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. O Ministério traduz, assim, a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida (BRASIL, 1994a, p. 7).

As justificativas para esta política se davam pela necessidade de formação específica para os profissionais que atuavam nessa área, bem como, a transferência de responsabilidades na modalidade creche para a educação pelos municípios, que ainda mantinham as creches vinculadas às Secretarias de Assistência Social (BRASIL, 1994a). Destarte, o PNEI de 1994

avança na ruptura com o falso antagonismo durante anos pregoado, educação/assistência, e ratifica a educação como direito de todas as crianças, uma vez, que independentemente da classe

econômica, a criança deverá ter acesso a instituições educativas, agora geridas pelas Secretarias de Educação (TRENTINI, 2016, p. 44).

As diretrizes propostas na Política Nacional de Educação Infantil baseiam-se em sete princípios gerais, entre eles delimita-se a concepção de currículo, na qual a Educação Infantil “deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar” (BRASIL, 1994a, p. 15). Logo,

A implementação de uma proposta pedagógica pautada nessas diretrizes exige que o educador tenha uma intenção educativa, organizando o ambiente, planejando, por iniciativa própria e com as crianças, as experiências de aprendizagem, sugerindo e coordenando as atividades e dando encaminhamento às propostas das crianças. Sua função é de mediador, iniciando ou propondo atividades, lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades, e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. O educador deve assegurar a realização de aprendizagens em que os novos conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe e que propiciem o interesse pela utilização efetiva das mesmas (BRASIL, 1994a, p. 18).

Deste modo,

A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito a profundidade de conteúdo, quanto na sua abrangência. Por outro lado, a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção da creche e da pré-escola (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

Já a visão de criança cidadã aliada aos resultados de todas as lutas, as pesquisas, as convenções e os debates, gera uma contribuição decisiva para a Educação Infantil: a consideração de que ela passa a compor a educação básica, fato legitimado na **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**, aprovada pela Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996b). Ou seja,

A partir dessa lei a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica, portanto, deixou de ser de responsabilidade dos serviços de assistência social e começou a integrar os sistemas da educação. A Educação Infantil, como explicita a LDB, tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, por conseguinte, complementa a educação dada pela família. As instituições que

devem oferecer o atendimento na Educação Infantil são creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos, embora coexistam diferentes formatos de instituições públicas e privadas (MACHADO; MONTEIRO, 2016, p. 339).

A LDB ampliou o que já havia sido assegurado pela Constituição de 1988, uma vez que especificou finalidades, responsabilidades relativas ao financiamento e estabeleceu os destinatários da Educação Infantil, além de indicar critérios referentes à formação mínima para o exercício do seu magistério (MACHADO; MONTEIRO, 2016). Além disso, as autoras indicam que a LDB propiciou um novo olhar, pois elencou responsabilidades a todos os profissionais, tais como: a participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, contextualizando-o com a realidade sociocultural da comunidade, e estimulando os pais a participarem da sua discussão por meio da presença nas instâncias de gestão. Nesse sentido,

Vive-se, atualmente, um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos. A saída da esfera da Assistência Social, que se caracteriza pelo cuidar, para integrar a da Educação, que privilegia o educar, intensificou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois eixos (cuidar e educar) e, mais especificamente, tem suscitado questões relativas ao trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas (ALVES, 2011, p. 29).

Já no ano de 1998 foi lançado os **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)**. Documento composto por três volumes, que apontam objetivos, conteúdos e as orientações didáticas organizadas por idades para as crianças de zero a três anos e de três a seis anos. O documento se apresenta como “um guia de orientações que deve servir de base para discussões entre os profissionais [...], com vistas a auxiliar na elaboração de seus projetos educativos que se caracterizariam como singulares e diversos” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 128).

Em 1999, foi aprovada as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**¹⁰. As diretrizes representam a orientação nacional obrigatória para a Educação Infantil na elaboração das propostas pedagógicas

¹⁰ Os RCNEI serão abordados com mais precisão no Capítulo 3.

(BRASIL, 1999)¹¹. O documento indica que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

- a. Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.
- b. Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- c. Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1999, p. 1).

Já no ano de 2001 tivemos o **Plano Nacional de Educação (PNE)**¹², que foi aprovado em 2000. Este documento previa metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional, estabelecia padrões mínimos de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil, entre outros. Entretanto, de acordo com Sabia e Alaniz (2015, p. 42),

podemos concluir que o PNE (2001-2011) se limitou a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC, ou seja, a compressão dos gastos públicos e a transferência de responsabilidades, ficando a União com atribuições de controle, avaliação, direção e, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar. Entretanto, neste PNE não tivemos o apoio financeiro, mas tão somente o apoio técnico. Este fato comprometeu completamente o atingimento das metas do PNE.

Esse plano estabelecia 26 metas que versam sobre o atendimento nas instituições de Educação Infantil, e apesar de reconhecer a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, o plano não deixa claros os recursos financeiros que serão utilizados para ampliar a oferta de Educação Infantil, embora tinha como meta 1:

¹¹ As DCNEI (1999) serão abordadas com mais precisão no Capítulo 3.

¹² A elaboração desse plano responderam a exigências legais previstas na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal” (BRASIL, 1988), na Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que no seu artigo 7º, § 1º, alínea “a” define que compete ao Conselho Nacional de Educação “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1995), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 87 das disposições transitórias definiu o prazo de um ano para encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996)” (SABIA; ALANIZ, 2015, p. 40).

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (BRASIL, 2001)

Foi então, somente no ano de 2007, que tivemos um marco significado para a Educação Infantil por meio da aprovação do **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**¹³. Com o FUNDEB a Educação Infantil avança, pois, inclui creches e pré-escolas no financiamento público para a educação. Destacamos que o Ensino Fundamental já estava amparado com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 1998, sendo que neste fundo a Educação Infantil não havia sido incluída, ficando então sobre a responsabilidade dos Municípios.

Para Cerisara (2002, p. 230) quando a LDB de 1996 foi aprovada, já foi omissa em relação ao financiamento para a Educação Infantil, e com a aprovação do FUNDEF ficou evidente que a Educação Infantil ficou sem nenhuma garantia de verbas, dependendo então da política educacional de municípios e estados. Desse modo, a não inclusão da Educação Infantil veio a confirmar a prioridade do governo com o Ensino Fundamental, e ademais o FUNDEF “induziu a que os municípios aprofundassem as alternativas de expansão da Educação Infantil através de “modelos não formais”, principalmente mediante a subvenção de instituições privadas” (ZARPELON, 2011, p. 90), gerando a secundarização do atendimento.

¹³ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249#:~:text=Com%20vig%C3%Aancia%20estabelecida%20para%20o,Federal%20e%20munic%C3%ADpios%20para%20a>. Acesso em: 6 ago. 2020.

Nesse sentido, concordamos com Mello (2018, p.113), os direitos além de estarem ancorados na lei, “precisam ter o apoio financeiro para que as ações e metas se efetivem, pois não basta apenas expor e garanti-los em documentos, se na prática não forem implementados”. Ademais,

A garantia do direito à educação perpassa pela formulação e execução de políticas públicas educacionais com o objetivo de promover atendimento de qualidade, o que implica por parte para o poder público o planejar espaços e prover as instituições de mobiliários e de materiais adequados às crianças na faixa etária de zero a seis anos, investir na formação dos professores e gestores, elaborar diretrizes curriculares, dentre outras ações que vão requerer à destinação de recursos públicos para a sua efetivação (BRITO, s/a, p.2).

Já em 2009, foram aprovadas as novas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, que buscavam orientar as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil, indica ainda que a legislação estadual e municipal deve ser observada (BRASIL, 2010).

Ainda no campo legal, em 2014, o **Plano Nacional de Educação (2014)**, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e tem como uma de suas funções promover a articulação dos esforços nacionais em regime de colaboração entre os entes federados e, como objetivo, tornar universal a oferta obrigatória da educação de 4 a 17 anos (FURLETTI, 2017, p. 75).

Para tanto, o PNE (2014) define 20 metas e 253 estratégias para a educação, a serem cumpridas no decênio 2014-2024. O processo de elaboração do PNE (2014) contou com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) pelos estudantes. Carpes (2016, p. 8) destaca:

O PNE [...] foi construído por meio de debate democrático e por uma concepção política no campo dos direitos sociais. Todavia, a defesa da educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira, tem se tornado cada dia mais difícil, conforme observado no processo de tramitação do PNE. A luta se tornou mais complexa, quando o enfrentamento se deu com os grandes grupos econômicos, que além de atuar na educação privada, possuem ramificações nas forças dominantes da economia e na esfera pública.

Uma meta importante desse PNE foi a definição do financiamento público para a educação pública disposto na meta 20. No entanto, apesar de ter sido aprovado pelos deputados, houve resistência e essa meta foi questionada no Senado, de modo que no

texto aprovado na Câmara a meta 20 determinava que fosse investido pelo menos 10% do PIB para o “financiamento público da educação pública”. Após inúmeros embates a meta foi alterada no Senado, passando para a seguinte redação, “financiamento público da educação”. Essa mudança significa que os recursos públicos poderão ser destinados, também, para ensino privado, o que enfraquece a possibilidade de melhoria e ampliação da qualidade da educação pública (CARPES, 2006, p. 9).

Em relação às metas de um modo geral, Furletti (2017, p. 91), reforça que as mesmas são ambiciosas, assim “alguns dos indicadores fixados talvez não sejam alcançados dentro dos prazos estabelecidos, sem uma grande mobilização nacional, em que a educação tenha um papel prioritário”. Sabia e Alaniz (2015) reforçam indicando que conforme estudos realizados anteriormente algumas metas dificilmente serão alcançadas e justificam como uma das causas a falta de diagnóstico do cenário educacional:

Partimos do pressuposto de que é o diagnóstico que nos possibilita identificar o que temos, ou seja, onde estamos em cada etapa e modalidade da educação básica ou do nível superior, e a situação do magistério, condições de trabalho e carreira dos profissionais da educação, bem como os investimentos em educação. Dito de outro modo, onde estamos e para onde queremos ir. E aí então, “o como”, ou seja, de que modo, pretendemos alcançar as metas, ajustando-as conforme “o caminhar” do período precedente (SABIA; ALANIZ, 2015, p. 46).

Aliados a ausência de diagnósticos, interessante percebermos que esse processo foi marcado por uma disputa entre interesses públicos e privados, ancorados pela lógica de mercado, ou seja,

o documento mostra-se alinhado às lógicas neoliberais, a constatação se deve ao financiamento público destinado às instituições privadas e ao incentivo dado às parcerias público-privado, fato que expressa continuidade no processo de reforma da educação. Caracteriza-se como privatista pelo incentivo e oportunidades oferecidas às entidades privadas de serviço social, via atuação do terceiro setor. Como resultado dos processos de privatização da educação pública, tem-se uma educação atrelada à produção e à lógica do mercado. A educação, um direito

constitucional, tem sido entendida como um negócio lucrativo (CARPES, 2016, p. 13).

Nesse sentido, entre as influências dos empresários em relação à educação pública, que ficam visíveis nesse PNE, Carpes (2016) destaca a utilização de termos como: apoiar, estimular, fomentar ao invés da utilização do termo garantir, “podendo indicar estratégias utilizadas para isentar o Estado das suas responsabilidades ao adotar como princípio o Estado mínimo” (CARPES, 2016, p. 12). Outro exemplo seria o formato em que são realizadas as avaliações da educação brasileira, que além de serem pensadas externamente ao contexto da escola, “ocorre na contramão de um processo avaliativo emancipatório, dada a insistência na avaliação pautada em ranking e resultados em detrimento dos processos avaliativos mais amplos” (CARPES, 2016, p.13).

Por sua vez, mediante as disputas já sinalizadas e que impactaram também no processo de elaboração da BNCC, observamos que o PNE (2014) faz menção a BNCC em 4 metas, quais sejam: meta 1, estratégia 1.9; meta 2, estratégia 2.1; meta 3, estratégia 3.2, e meta 7, estratégia 7.1, conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 2 – Metas e estratégias do PNE

Metas	Estratégias
Meta 1: universalizar, 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	1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no	3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o

ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;																																																
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.	7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;																																																
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>IDEB</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Anos iniciais do ensino fundamental</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Anos finais do ensino fundamental</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ensino médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		2015	2017	2019	2021	IDEB										Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0						Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5						Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2									
	2015	2017	2019	2021																																													
IDEB																																																	
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0																																													
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5																																													
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2																																													

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Diante dessa trajetória, percebemos que, de modo geral, os documentos, leis e políticas explicitados acima vão demarcando um novo lugar para a criança e o processo educacional. Assim, eles servem para amparar, guiar e, sobretudo, orientar a Educação Infantil, o currículo, as propostas pedagógicas, as formações profissionais, etc. Desse novo lugar, dessas novas concepções, era preciso saber estruturar, organizar e planejar as ações pedagógicas, uma vez que “o reconhecimento da infância como sujeito de direito à especificidade de seu tempo de formação nos leva uma questão mais radical: como conformar uma organização-estrutura que garanta esse direito” (ARROYO, 2013, p.188).

Nesse sentido, nos propomos a dar continuidade no próximo capítulo, no qual iremos abordar o currículo, Estado e políticas públicas, enfocando os desdobramentos na Educação Infantil. Essa compreensão se faz necessária para que possamos entender que as políticas nacionais não são simples definições internas, antes são definidas em diálogo com tratados e indicações internacionais.

Dito de outra forma, não entendemos que as políticas internas são especulares de políticas e orientações internacionais, mas as análises e estudos indicam que as primeiras são definidas em consonância com as políticas e orientações emanadas de organismos internacionais. Desse modo, o próprio processo de definição de uma Base Nacional Curricular possui nexos com orientações e indicações de uma agenda internacional, a exemplo, das avaliações em larga escala.

3 CURRÍCULO, ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O campo do currículo é tido historicamente e na atualidade como um território de disputas políticas, econômicas, sociais e culturais. Ao refletirmos sobre o currículo, não devemos nos pautar em uma perspectiva reducionista, como se o mesmo fosse apenas uma seleção de conteúdo ou de objetivos a serem atingidos. O currículo compreende, sobretudo, a concepção de mundo e a defesa de um projeto societário. Assim: “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre os sistemas educativos num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Se já é um grande desafio pensar o currículo, na Educação Infantil esse desafio se intensifica em decorrências das especificidades da criança, devido ao reconhecimento tardio da Educação Infantil como direito público subjetivo, bem como, devido as particularidades dessa instituição de ensino. Ludvig (2017) corrobora afirmando que a instituição de Educação Infantil,

[...] não é uma escola de ensino fundamental, mas é um centro educativo; não é um lugar de guarda e espera das crianças, mas é um lugar que assiste às famílias, enquanto exercem suas funções laborativas. Em outras palavras, é uma instituição [...] cuja função se dá na intersecção de duas grandes áreas: a educativa e a da assistência. Isso já configura a particularidade e a complexidade da própria Educação Infantil (LUDVIG, 2017, p. 42).

Faria (2007, p. 75), ratifica indicando que as Instituições de Educação Infantil devem garantir:

o direito à infância sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental [...]; b) um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação das crianças pequenas; c) o respeito aos direitos fundamentais das crianças; d) otimização das condições e dos recursos materiais e humanos para que se possam implantar no país redes de qualidade [...] possam verdadeiramente oportunizar [...] ambientes de vida em contexto educativo, onde as crianças pequenas possam expressar nas mais diferentes intensidades suas cem linguagens, conviver com todas as diferenças (de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas etc), combatendo as desigualdades, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo, concomitantemente, com a construção da sua identidade e

autonomia, sentido de pertencimento, enquanto especificidade infantil.

Ao considerarmos as observações acima e partindo da compreensão que o currículo não é passível de uma definição pronta e acabada, pois está intimamente relacionado à definição do papel social da escola, compreendemos que,

[...] na medida em que os intelectuais vão definindo e assumindo para si, e para os outros, a defesa de um tipo determinado de escola, o currículo necessário ao desenvolvimento desta vai sendo desenhado. Isso faz com que a definição de currículo fique presa ao conceito que se tem de escola e de seu papel social. Para cada escola idealizada um conceito de currículo também é concebido (REIS, 2015, p. 40).

Destarte, escola e a educação foram pensadas ao longo da história “como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos hegemônicos” (OLIVEIRA, 2009, p. 238) evidenciando um campo social de disputa hegemônica. Essa disputa se concretiza enquanto política pública, através da influência de vários atores e suas respectivas ideologias. De igual modo, percebemos o papel do Estado na elaboração de políticas públicas, entre as quais iremos definir e analisar as relacionadas as políticas educacionais e curriculares.

Para Cardoso (2018) o contexto histórico da década de 1990 demarca o nascimento de documentos, diretrizes e leis brasileiras, que desde sua organização “já demonstravam como meta, atender o mercado econômico, as interações sociais e culturais da sociedade da época como consequência da forte ampliação do mercado financeiro” (CARDOSO, 2018, p. 94).

Nesse sentido, acompanhando as transformações ocorridas nos anos 1990, marcadas pelo forte e rápido processo de inserção no mercado globalizado e pelo receituário neoliberal, observamos mudança profunda no Estado brasileiro que redefine

[...] os limites entre o público e o privado, com as mais imprevisíveis consequências sobre as políticas públicas, entre elas, as que tratavam das questões relativas à saúde e à educação, consideradas pela Constituição [...] como direito de todos e dever do Estado (BAZZO, 2006, p. 29).

Em consonância com essas mudanças, observamos novas concepções nas políticas educacionais e curriculares brasileiras que são estimuladas e mediatizadas também por organismos internacionais, tais como Banco Mundial e

Unesco/Unicef. Bazzo (2006) destaca ainda que o neoliberalismo utilizou como estratégia culpar os custos crescentes das políticas sociais e seus impactos sobre os fundos públicos, buscando acentuar a importância do mercado em detrimento ao Estado. Desta forma: “os anos 90 ficaram, então, conhecidos como a década do desmonte do Estado (perdulário e ineficiente, como se dizia) e da supremacia do mercado” (BAZZO, 2006, p. 29).

Em decorrência dessas transformações e redefinições, ainda de acordo com Bazzo (2006, p. 31),

A década de 90 [...] pôde também ser vista como o período das reformas educacionais no Brasil. O financiamento, a gestão, os currículos, a formação dos professores, a avaliação, tudo foi revisto pelo Estado em seu afã de adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas.

Chizzotti e Ponce (2012) corroboram com essa visão, ao indicarem que,

Na última década do século passado e na primeira deste século, sob o impacto da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, as políticas curriculares sofreram significativos impactos que produziram reformas nos objetivos e finalidades dos sistemas de ensino, reformulação de conteúdos escolares e de métodos de aprendizagem e geraram nova forma de avaliação de resultados, tendo, como referência, competências previamente definidas que devem ser adquiridas no curso da escolaridade básica (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 29).

Nessa acepção, ao compreendermos que as mudanças oriundas da globalização neoliberal definem políticas educacionais e curriculares; e trazem mudanças na ação do Estado e que estas refletem no cotidiano escolar, seja por meio do gerencialismo, da padronização curricular, entre outros, sua compreensão torna-se indispensável. Nesse sentido, nos propomos a refletir sobre as definições de Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas, englobando as políticas educacionais e curriculares, bem como, abordaremos o currículo para a Educação Infantil no Brasil.

3.1 Estado, sociedade civil e políticas públicas: definições e conceitos

No decorrer da história observamos que a concepção de Estado e Sociedade Civil foram sendo interpretadas de diferentes formas, no entanto, é com Gramsci

que se desenvolve uma concepção ampliada de Estado. Para ele, o Estado é todo o “complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 2007, p. 331).

Estado é igual sociedade política mais sociedade civil, isto é hegemonia couraçada de coerção [...] (LIGUORI, 2003). Assim o Estado Ampliado, conforme Gramsci (*apud* Coutinho, 2007) comporta duas esferas principais: a sociedade civil (aparelhos privados de hegemonia) e a sociedade política ou Estado:

[...] a *sociedade política* (que Gramsci chama de ‘Estado em sentido estrito’ ou de ‘Estado-coerção’) que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle executiva e polícia-militar; e a *sociedade civil*, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (COUTINHO, 2007, p. 127).

O Estado “propriamente dito” e “sociedade civil” são dois momentos distintos, não se identificam, mas estão em relação dialética, constituindo, em conjunto, o “Estado Ampliado” (LIGUORI, 2003). A separação entre sociedade civil/sociedade política é metodológica e não orgânica, pois para Gramsci ambas estão imbricadas no seio da superestrutura. Desse modo, para Gramsci, a sociedade civil, diferente do pensamento de Marx, não pertence a estrutura, mas sim a superestrutura (COUTINHO, 2007), sendo que os portadores materiais da sociedade civil são os que Gramsci denomina de aparelhos privados de hegemonia, ou seja, “organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política” (COUTINHO, 2007, p. 129) ou ainda “os organismos de participação política aos quais se adere voluntariamente (e, por isso, são ‘privado’) e não se caracterizam pelo uso da repressão” (COUTINHO, 2007, p. 125).

Já a sociedade política é definida como:

O aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘constem’, nem ativa nem passivamente, mas que constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise do comando e na direção [dos aparelhos privados de hegemonia], quando fracassa o consenso espontâneo (COUTINHO, 2007, p. 130).

Para Gramsci,

Entre a estrutura econômica e o Estado com sua legislação e sua coerção, está a sociedade civil [...]; o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica [...] Portanto, a economia é a “estrutura”, ao passo que a “sociedade civil” e o Estado fazem parte da “superestrutura” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, 2003, p. 178).

Ainda de acordo com Gramsci (*apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 754) as superestruturas não são “aparência e ilusão”, como interpretado por Marx; ao contrário, elas “[...] são uma realidade objetiva e operante, mas não são a mola da história, isso é tudo. Não são ideologias que criam a realidade social, mas é a realidade social, na sua estrutura produtiva, que cria as ideologias”.

Nesse sentido, forma-se a tríade composta por economia-sociedade civil e Estado. Gramsci defende que há uma relação dialética entre a sociedade civil e a sociedade política, que embora sejam diferentes e autônomas, na prática tem a mesma intencionalidade, a de evitar o economicismo. Desta forma,

[...] a primeira, composta de organismos privados e voluntários, indica a ‘direção’, enquanto a segunda, estruturada sobre aparelhos públicos, se caracteriza mais pelo exercício do ‘domínio’. O Estado moderno não pode mais ser entendido como um sistema burocrático-coercitivo. As suas dimensões não podem se limitar aos instrumentos exteriores de governo, mas abarcam também a multiplicidade dos organismos da sociedade civil onde se manifesta a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde, praticamente, se estabelecem as bases do consenso e da hegemonia (SEMERARO, 1997, p. 2).

No entanto, de acordo com Coutinho (2020), no contexto de luta contra a ditadura no Brasil, o termo Sociedade Civil ganhou uma conotação equivocada se comparado aos pensamentos de Gramsci. O termo era tido no Brasil como aquilo que se contrapunha ao Estado ditatorial, em decorrência também do termo “civil” ser o considerado o contrário de “militar”. Tal concepção reforçou a seguinte noção: tudo o que provinha da sociedade civil era visto como algo positivo, e tudo o que diz respeito ao Estado era tido como negativo, de tal modo que:

[...] as coisas se complicaram decisivamente quando, a partir de final dos anos 80, a ideologia neoliberal em ascensão apropriou-se daquela dicotomia maniqueísta para demonizar de vez tudo o que provém do Estado (mesmo que se trate agora de um Estado de direito) e para fazer a apologia acrítica de uma “sociedade civil” despolitizada, ou seja, convertida num mítico “terceiro setor”

falsamente situado para além do Estado e do mercado (COUTINHO, 2020, s/p).

Desse modo, o termo sociedade civil, sob a perspectiva liberal, considera que a separação entre sociedade civil e Estado é orgânica, reforçando a cisão entre economia e política (DIAS, 1996 *apud* LEITE, 2016). Destarte,

Essa cisão entre economia e política (aparência necessária) é a forma na qual se limita, do ponto de vista liberal, a intervenção estatal na esfera do desejável, do tolerável. Ela 'aparece' como uma instância do real. A sociedade civil aparece como o conjunto das instituições privadas, como elemento que cristaliza/articula as individualidades e nega as classes. Mais do que isso: ela regula e controla o Estado. E, obviamente, aparece como caracterizada por uma 'neutralidade' classista. Ao nível da sua aparência e da sua auto-justificativa, a sociedade capitalista é o terreno das individualidades, da negação das classes (DIAS, 1996, p. 113 *apud* LEITE, 2016, p. 8).

A partir dessas redefinições, como podemos definir as políticas públicas? De acordo com Souza (2003) não existe uma única ou melhor definição do que seja Política Pública. Assim, a política pública pode ser entendida como um campo de conhecimento,

que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. [...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas (SOUZA, 2003, p. 13).

Höfling (2001, p. 31) afirma que políticas públicas "é o Estado implementando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade". Deste modo,

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Teixeira (2002, p. 2) afirma que “elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem”. Assim,

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Já em relação às políticas sociais, Höfling (2001, p. 31) as define como as ações “que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais”. Ainda de acordo com Höfling (2001, p. 31) “As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”. Portanto, a educação é compreendida como uma política pública, “de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31). Deste modo, no próximo subcapítulo nos propomos a refletir sobre o papel do Estado nas políticas educacionais e curriculares no Brasil, bem como, descrever as circunstâncias pelas quais ocorreu a redefinição do papel de Estado.

3.2 O Estado, as políticas educacionais e curriculares no Brasil

“Políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, em educação” (OLIVEIRA, 2010, p. 96). No caso da educação, em decorrência de sua amplitude conceitual, podemos dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Similarmente podemos dizer que as políticas curriculares envolvem tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em relação ao currículo. Para Pacheco (2002), a emergência do currículo na sociedade moderna e industrial está fortemente associada à noção de Estado, sobretudo “naquilo que representa não só em termos de racionalização e burocratização de

finalidades educacionais, bem como em função de diversas formas de controle social que legitimam práticas concretas de autoridade” (PACHECO, 2002, p. 43). Deste modo, impossível pensar em políticas educacionais e curriculares sem compreendê-las em relação ao Estado.

De acordo com Libâneo (2016,), nas últimas décadas as políticas oficiais têm demonstrado que as políticas educacionais têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, produzindo “um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos” (LIBÂNEO, 2016, p. 40). Em decorrência dessas influências, as

[...] políticas, diretrizes e normas que vêm regulando as ações em educação em nosso país precisam ser compreendidas no contexto da globalização das relações econômicas, sociais e culturais que caracterizam as formas de manutenção e expansão do capitalismo contemporâneo (LIBÂNEO, 2013, p. 48).

De igual modo, precisamos considerar que as políticas curriculares são tidas como um espaço público de tomada de decisão, isto significa então reconhecer a escola como um “um local de tomada de decisão e que estas não ficam circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros, que actuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos” (PACHECO, 2002, p. 8).

Percebemos que as políticas educacionais e curriculares ganham novos contornos com a lógica de mercado propagada a partir das políticas neoliberais na década de 1990, de tal modo que é nessa década,

que nascem os principais documentos, diretrizes, leis, documentos para educação brasileira, que desde sua organização já demonstravam como meta, atender o mercado econômico, as interações sociais e culturais da sociedade da época como consequência da forte ampliação do mercado financeiro (CARDOSO, 2018, p. 94).

A partir do processo de abertura política e democrática no Brasil nos anos de 1980, que englobavam a construção de um Estado democrático e social de direitos, observamos uma nova redefinição no papel do Estado nos países capitalistas centrais. No Brasil, observa-se dois processos que influenciaram as políticas públicas educacionais nesse período, sejam elas: a crise do capitalismo e a propagação do neoliberalismo (PIRES, 2018). No entanto, percebemos uma contradição, ou seja,

Enquanto o Brasil (e os demais países latino-americanos) lutavam pelo fim das ditaduras civil-militares, pela defesa da escola pública, da gestão democrática e de uma maior participação do governo na sua promoção, mundialmente está havendo o processo inverso, uma vez que, a partir do avanço do neoliberalismo, tem-se o estímulo à privatização dos direitos sociais, a não intervenção do Estado na economia e a maximização da influência dos organismos financeiros mundiais (PIRES, 2018, p. 106).

Então, os anos de 1980 foram marcados pela intensa crise econômica em escala nacional e internacional. Para a teoria neoliberal¹⁴ e a terceira via¹⁵ não é o capitalismo que está em crise e sim o Estado (PERONI, 2006). Assim, como estratégia para superar a crise a terceira via reforça que o governo deve “agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade” (GIDDENS, 2005, p. 79); e a teoria neoliberal entendeu como necessário a reforma do Estado ou a diminuição de sua atuação. Para essa teoria, o diagnóstico é que:

O Estado entrou em crise tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado (PERONI, 2006, p. 13).

De tal modo que:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois, com o diagnóstico neoliberal, pactuado pela Terceira Via, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado. Assim, a

¹⁴ O neoliberalismo, de acordo com a definição marxista, “é definido como estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970. O neoliberalismo se caracteriza por uma ordem social em que uma nova disciplina é imposta ao trabalho e novos critérios gerenciais são estabelecidos, servindo-se de instrumentos como o livre comércio e a livre mobilidade de capital (DUMÉNIL & LÉVY, 2014: 11 e 43). Esse modelo legitima-se ideologicamente por meio de uma teoria político-econômica que afirma o livre mercado como garantidor da liberdade individual de empreender e que confere ao Estado o papel mínimo de preservar a ordem institucional necessária” (ANDRADE, 2019, p. 221).

¹⁵ “A terceira via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS, 2001, p. 36).

responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado) e para a Terceira Via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2011, p. 27).

De acordo com Hayek (*apud* PERONI, 2006, p. 13), para o neoliberalismo a “democracia faz um verdadeiro saque à propriedade alheia. Como, em muitos casos, não se pode suprimir totalmente a democracia (voto, partidos), o esforço dá-se, então, no sentido de esvaziar seu poder”. Já para a Terceira Via a democracia deve ser fortalecida, no entanto “é um conceito de democracia e participação em que a sociedade deve assumir a execução de tarefas que deveriam ser de responsabilidade do Estado” (PERONI, 2011, p. 38).

É importante destacar que o Estado mínimo proposto pelo neoliberalismo seria apenas para as políticas sociais e o Estado máximo para o capital. Assim, o papel do Estado está na organização e controle social com o intuito de sua reprodução, evitando potenciais rebeliões (CAMINI, 2018, p. 63), ou seja, o Estado passa a exercer a função de “regulador”. Ademais,

O neoliberalismo tem por base a ideia do individualismo e os princípios da propriedade privada, rejeita a centralização do planejamento estatal, mas defende a atuação do governo na regulação das instituições públicas como forma de manter a ordem e disciplina favorável ao bom andamento do mercado (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p. 5).

Libâneo e Silva (2016) destacam que a expansão do neoliberalismo está associada a dois fenômenos interligados: a globalização e a internacionalização. Para Dale (1999 *apud* ANTUNES; SARTURI; AITA, 2016) a globalização é um efeito construído de forma supranacional para responder de forma coletiva o que ninguém podia controlar individualmente. Afirma também que,

A globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Já a internacionalização pode ser compreendida como:

[...] processos e ações relacionados com influências de organismos internacionais multilaterais sobre sistemas educacionais de países credores desses organismos. Trata-se de um fenômeno típico da globalização econômica e política em que agências de controle

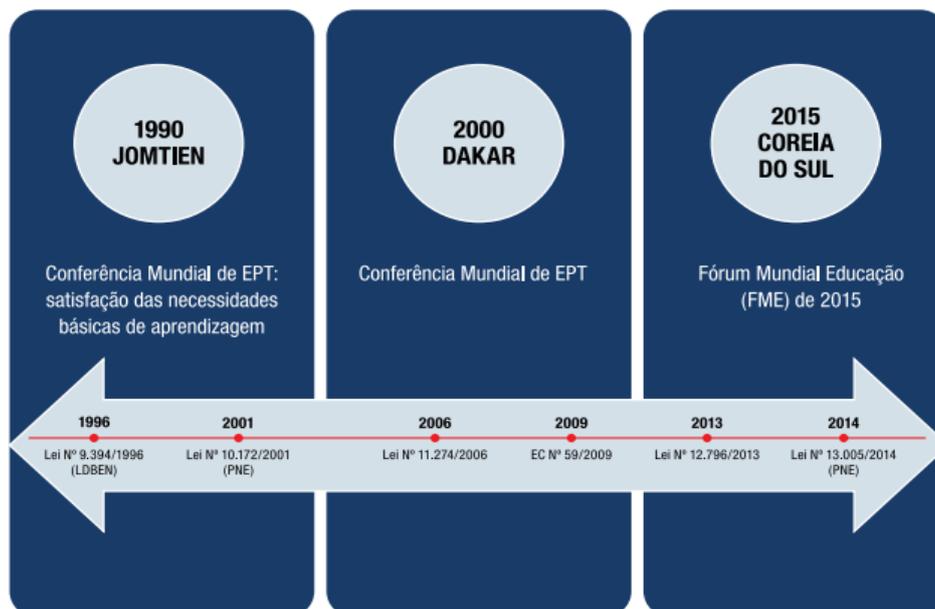
monetário, comercial e creditício em nível mundial, ligadas às nações mais ricas, definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos ligados à governança pública destinados a articular empréstimos com formas de monitoramento e controle de programas de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos (LIBÂNEO, 2013, p. 49).

Libâneo e Silva (2016, p. 50) afirmam que a internacionalização refere-se a “processos e ações movidos por organismos internacionais, na forma de planos, programas, diretrizes e procedimentos de execução ligados a políticas econômicas, financeiras, sociais e educacionais” e destacam que no campo da educação “o efeito da internacionalização é a uniformização das políticas educacionais em escala mundial, a partir, inclusive, de modelos de governabilidade curricular” (LIBÂNEO; SILVA, 2016, p. 50). Entre os organismos internacionais multilaterais podemos citar o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), etc.

Percebemos então, que as políticas públicas educacionais no Brasil são definidas e mediadas por acordos e agendas globais que situam o foco e os objetivos da educação básica, interferindo no planejamento das políticas educacionais “incidindo nas finalidades de objetivos da educação, na legislação educacional, no currículo e nos procedimentos pedagógico-didáticos” (LIBÂNEO; SILVA, 2016, p. 53).

Antunes, Sarturi e Aita (2016) fizeram uma análise comparativa das propostas oriundas das deliberações dos organismos internacionais e as leis sancionadas no Brasil, que servem de exemplo para observarmos os nexos entre os processos de globalização e de internacionalização. Vejamos na Figura 3:

Figura 3 – Orientações internacionais e as influências nas políticas públicas educacionais para educação básica



Fonte: Antunes, Sarturi e Aita (2016, p. 116)

De acordo com a Figura 3, temos como marcos importantes: a Conferência Mundial para Todos (1990) realizada em Jontiem – Tailândia: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a Conferência Mundial de Educação para Todos convocada pela Unesco (2001) e o Fórum Mundial de Educação realizado em 2015 na Coreia do Sul. Foi então que o Brasil assumiu compromissos e novas políticas públicas educacionais foram sendo elaboradas, conforme demonstrado na imagem elaborada pelas respectivas autoras. Assim, no Brasil,

as discussões se iniciam a partir da Lei da nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Lei nº 10.172/01 (Brasil, 2001) que institui o Plano Nacional da Educação (PNE); a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (), que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade nesse nível; a Emenda Constitucional nº 59, que, entre outras providências, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica (Brasil, 2009); a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória a educação básica no Brasil dos quatro aos dezessete anos de idade; e por último, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional De Educação – PNE e dá outras providências (BRASIL, 2014).

A partir da compreensão de que as políticas educacionais e curriculares são disputadas entre diferentes segmentos sociais como o empresarial, a sociedade

civil organizada e o setor acadêmico; e ao percebermos que muitas estão em consonância com a lógica de mercado, com a lógica neoliberal, quais seriam as consequências para a Educação?

Sousa e Aragão (2018, p. 5) indicam que,

No âmbito das políticas educacionais, os efeitos do Neoliberalismo têm transformado o processo de formulação das políticas. Formase uma arena de disputa de interesses, abrindo espaço para representantes da sociedade civil, leia-se, pessoas com forte influência política que defendem os interesses dos grupos aos quais representam; organismos multilaterais que atuam em diversos países; instituições do setor privado; sindicatos; associações científicas, dentre outros grupos que disputam espaço e voz na formulação das políticas educacionais. Com isso, formam-se o que os estudiosos da Política têm chamado de redes políticas e governança, revestida de um suposto sentimento coletivo de responsabilidade de todos pelo progresso do país ou até mesmo o desenvolvimento da sociedade mundial.

Deste modo, “o Estado não mais ocupa papel central na formulação das políticas públicas, sendo antes resultado da disputa de interesses das redes políticas” (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p. 5). Sobre as redes políticas e a nova forma de governo, ou seja, a governança, Ball (2014 *apud* SOUSA; ARAGÃO, 2018) define como:

Redes Políticas são um tipo de “social” novo [...] constituem comunidades de política, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções [...] e trabalham, por vezes, através de “contrato”, mas também se constituem em trocas sociais informais, negociações e compromissos que se formam nos “bastidores” do processo de formulação das políticas (BALL, 2014, p. 32-33 *apud* SOUSA; ARAGÃO, 2018, p. 5).

Nesse caso, as políticas educacionais adquirem nova configuração de modo que a política é transformada em mercadoria (SOUSA; ARAGÃO, 2018). Pacheco (2016, p. 113) afirma que “a escola como negócio surge na realidade educacional quase indistintamente em todos os países ligados por uma globalização econômica, com entrega de serviços públicos ao setor privado, em nome da eficiência do mercado”. Ademais,

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só tem sentido dentro do

serviço que elas devem prestar às empresas e à economia (LAVAL, 2004, p. 3).

Existe então, uma concepção de escola, na qual os resultados das aprendizagens são associados a padrões de desempenho (PACHECO, 2016).

Destarte, percebemos que as políticas para a educação associadas ao neoliberalismo são dotadas de algumas características peculiares, tais como: a redução das responsabilidades do Estado, por meio da privatização da oferta de serviços educacionais; o destaque para a meritocracia com o intuito de assegurar a competitividade e seus critérios, a lógica da concorrência, da competição entre as escolas e a descentralização do ensino, delegando responsabilidades aos estados e municípios (LIBÂNEO; SILVA, 2016).

Nessa lógica, é introduzido no sistema educacional “o modelo do funcionamento do mercado, em que a instituição escolar é uma empresa, o aluno e os pais os clientes e o professor, um prestador de serviços” (LIBÂNEO; SILVA, 2016, p. 52). Esse modelo foi justificado pelo pretexto de baixa eficiência dos serviços públicos, o que demandou a transferência “à iniciativa privada mediante a contratação de serviços, que vêm revestidos de aparato gerencial e estratégias de resultados” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 29).

Preconiza-se que “compete aos particulares, indivíduos ou associações, organizar e prover a educação, incumbindo o Estado de garantir os padrões curriculares de qualidade (*standards*) e estabelecer os critérios de avaliação” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 29). Nessa perspectiva, ao invés de o Estado ser o provedor de serviços educacionais, limita-se ao de comprador “de serviços oferecidos pelo mercado de prestadores de serviços. Ao invés de fornecer [...] adquire-os, seja como agência central e compradora principal, seja por dotação em orçamento” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 28).

Deste modo, concordamos com Chizzotti e Ponce (2002, p. 29) quando os mesmos afirmam, que devido à globalização e a ascensão das teorias neoliberais,

as políticas curriculares sofreram significativos impactos que produziram reformas nos objetivos e finalidades dos sistemas de ensino, reformulação de conteúdos escolares e de métodos de aprendizagem e geraram nova forma de avaliação de resultados, tendo, como referência, competências previamente definidas que devem ser adquiridas no curso da escolaridade básica. A convergência do ideário educacional, gerada a partir da definição das competências básicas e da avaliação, produziu normas

comuns de gestão e referências comparativas entre instituições escolares e sistemas de ensino. Escolas e sistemas são ranqueados a partir da avaliação de resultados da suposta aprendizagem dos alunos.

Percebemos que o modelo gerencial, acaba repercutindo nas subjetividades das crianças e nas práticas escolares. De acordo com Sousa e Aragão (2016, p. 6),

a performatividade opera na mentalidade dos sujeitos, criando sentimento de culpa, responsabilização e também recompensa pelo alcance de metas determinadas pelos próprios sujeitos, e mais especialmente por medidas de qualidade e produtividade. Nesse contexto, as novas políticas de currículo constantemente associadas as políticas de avaliação seguindo os moldes do mercado, corrobora para a propagação de concepções de currículo associadas a lista de conhecimentos, conteúdos que todos os cidadãos devem ter acesso.

No caso específico da Educação Infantil, de modo especial, em relação ao currículo, novamente vivemos um desencontro entre as discussões no âmbito acadêmico e as indicações das políticas governamentais. Isto é, na década de 1990 que a Educação Infantil passa a compor, como já discutido anteriormente, o nível da educação básica, passando a ser responsabilidade das secretarias de educação. O avanço das políticas neoliberais resulta que essa transferência de responsabilidade ocorreu sem transferência de financiamento. Esse fato impactou diretamente na expansão dessa etapa, de modo similar, após aprovação da LDB 9.394/1996, teve um prazo de 10 anos para adequação da formação de professores/as, sem, no entanto, ser definida uma política de formação para atingir essa meta. No que diz respeito à formação, cabe lembrar que na década de 1990, o processo de reforma do Estado brasileiro também repercutiu em reformas na educação, sobretudo na formação de professores/as.

Desse modo, a Educação Infantil entra na nova década, mas com poucas modificações efetivas, quer seja no número de matrículas, quer seja nas discussões curriculares e de formação de professores/as. Dantas (2016) corrobora indicando que os percursos históricos pelos quais a Educação Infantil se consolidou no Brasil foram marcados por avanços nos campos político, acadêmico e social, mas ao mesmo tempo, marcados por recuos, interdições em torno da sua função social, das finalidades pedagógicas, “da diversidade do público atendido – as crianças e suas desiguais condições de vida -, dos profissionais e suas funções e suas

consequentes necessidades e condições de formação” (DANTAS, 2016, p. 275), interferindo significativamente no contexto escolar. Nesse sentido, o contexto escolar, influenciado pelas políticas neoliberais, adentram o currículo para a Educação Infantil uma vez que “governar os pequenos se mostra uma alternativa viável para investimento em capital humano e tornar os sujeitos mais cedo preparados para a vida competitiva e economia” (AGOSTINI, 2017, p. 117).

Ademais, concordamos com Sacristán (2000, p. 16) quando o mesmo destaca que a “importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades”, de tal modo que “o currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar” (p. 30).

Buscando essa compreensão, no próximo subcapítulo nos propomos a elencar as definições de currículo, os objetivos, as dimensões, as disputas e as relações com as práticas educativas, compreendendo que a partir dessas questões é possível definir que tipo de indivíduo buscamos formar e quais os desafios desse processo na atualidade.

3.3 Aproximações sobre o currículo

Como procuramos discutir ao longo desse texto, pensar sobre o currículo é compreendê-lo também como o resultado de uma seleção. Silva (2017, p. 15) diz que as diferentes teorias sobre currículo embora se diferenciem em algumas questões voltam para as questões centrais: “O que eles ou elas devem saber?”; “Qual conhecimento ou saber é importante?”; “Porque “esses conhecimentos e não aqueles?”. Respostas estas que envolvem, sobretudo, concepção de mundo, homem, educação.

Sendo assim, concordamos com Sacristán (2013, p. 13) quando o mesmo afirma que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. E como tal é permeado por disputas. O mesmo autor descreve alguns indicadores que ajudam a entender a centralidade do currículo enquanto território em disputa:

Primeiro: O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. [...] uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia.

Segundo: A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias.

Terceiro: A estreita relação entre currículo e trabalho docente. Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo o processo de produção.

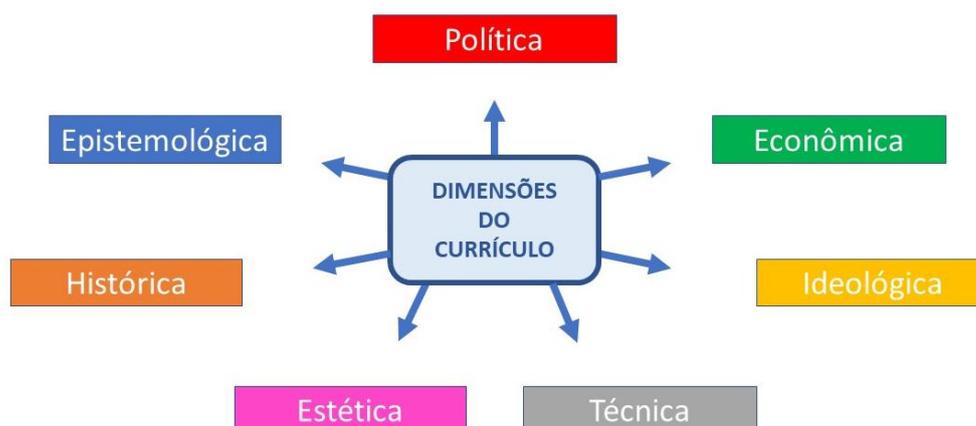
Quarto: essas centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas históricas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes (SACRISTÁN, 2013, p. 14-17).

Do mesmo modo, Sacristán (2000) argumenta que o currículo acaba abarcando uma série de relações que configuram a realidade escolar. O autor resume afirmando:

- 1) O currículo é a expressão da função socializadora da escola.
- 2) Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.
- 3) Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.
- 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.
- 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

De acordo com Pacheco (2005), ao refletirmos sobre o currículo, sobre quais os conhecimentos historicamente produzidos devem ser transmitidos, devemos compreendê-lo como uma construção que possui múltiplas dimensões e que estas precisam ser trazidas para as análises. Na Figura 4, elencamos as dimensões trazidas pelo autor:

Figura 4 – Dimensões do currículo



Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em Pacheco (2005)

Desta forma, buscando compreender o que significa cada dimensão, recorreremos as perguntas realizadas por Pacheco (2005, p. 41), quais sejam: Na dimensão epistemológica, temos: “O que deve contar como conhecimento?”; na dimensão política: “Quem deve controlar a seleção e distribuição do conhecimento? Por meio de que instituições?”; Econômica: “Como o controle do conhecimento é ligado à distribuição existente e desigual de poder, bens e serviços na sociedade?”; Ideológica: “Qual é o conhecimento de maior valor? A quem pertence esse conhecimento?”; Técnica: “Como se pode colocar o conhecimento curricular ao alcance dos alunos?”; Estética: “Como ligamos o conhecimento curricular à biografia e às ideias pessoais do aluno?” e Histórica: “Que tradições já existem no campo que nos ajudam a responder a estas questões? De que outros recursos precisamos para ir mais além?”.

Diante dessas dimensões curriculares, podemos sintetizar, seguindo o indicado por Wiggers (2012, p. 101) quando afirma que “a proposta pedagógica/curricular contribui para a gestão dos saberes sociais e, ainda, traz, no seu bojo, de forma explícita ou subjacente, concepções, valores”, aos quais se relacionam com as concepções de infância, sujeito, educação, Educação Infantil.

Ao considerarmos essas observações, o currículo para Educação Infantil não pode ser reduzido a atender uma “etapa prévia” ou preparatória em relação ao ensino fundamental, pelo contrário, necessário entender que a Educação Infantil deve ter um currículo diferenciado do ensino fundamental, isto porque,

espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da “cultura da infância” quando as crianças ainda não se tronaram expressões inequívocas da forma – aluno (FREITAS, 2007, p. 10).

Assim sendo, “o currículo passa a ser a ‘palavra-chave’ nos espaços de educação coletiva, pois se torna o campo de interesses e relações de dominação” (WIGGERS, 2007, p. 36). Ao adquirir este *status*, o currículo “constitui-se no elemento central de análise, numa prova vivível, pública e autêntica entre as aspirações, as intenções, os objetivos e os conteúdos dos processos educativos dos sujeitos sociais que se pretende formar” (p. 36).

De igual modo, ao considerarmos que o currículo é tido como um espaço de poder, de luta e de construção social, compartilhamos da concepção de que nele deve ser priorizado o diálogo e as problematizações. Afinal,

[...] no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2017, p.15).

De tal forma que,

Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34).

A partir dessas considerações, da complexidade do currículo e suas múltiplas dimensões, das disputas ideológicas que o envolvem, da concepção de homem que o permeia, como podemos pensar em um currículo para a Educação Infantil? Dessa maneira, no próximo subcapítulo discorreremos sobre o currículo para a Educação Infantil.

3.3.1 O currículo para a Educação Infantil: um debate ainda inconcluso

Em decorrências das políticas de Educação Infantil discutidas no subcapítulo 2.3, com destaque para a Constituição Federal, ECA, PNE e LDB, a partir dos anos

1990 começa a ser reivindicado no Brasil, de forma mais articulada uma organização curricular para Educação Infantil que atendesse tanto as exigências legais como as indicações educativas advindas dos estudos e pesquisas. Embora não houvesse, até então, em nosso país um currículo sistematizado em um documento, partimos do princípio que sempre existe um currículo no espaço educativo.

As primeiras preocupações para o estabelecimento de um currículo para a Educação Infantil ocorreram no momento em que se buscava superar a dicotomia entre “educar *versus* cuidar”, em conformidade com os princípios da Constituição Federal, no Plano Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a).

O PNE (BRASIL, 1994a), em suas diretrizes pedagógicas, define que sejam implantadas ações sistemáticas e intencionalmente educativas no interior das instituições, por meio de propostas pedagógicas que estas se fundamentem numa “concepção de criança e de Educação Infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana” (BRASIL, 1994a, p. 16).

Ainda de acordo com o PNE a Educação Infantil deve ser oferecida em complementação à ação da família, e que deve cumprir duas funções que vemos como indissociáveis: cuidar e educar. Então, do “educar *versus* cuidar” indaga-se o “como educar e cuidar”. Evidentemente via-se como necessário a organização de propostas pedagógicas ou curriculares que fossem ao encontro dessa nova concepção de Educação Infantil.

Importante destacar que a terminologia “currículo”, de acordo com Barbosa (2010) não é frequente nos documentos municipais de Educação Infantil, tendo em vista a relação estabelecida nos sistemas educacionais, na qual o currículo era tido como organização curricular ou até mesmo como “sinônimo de elenco de disciplinas e/ou listagem de conteúdos” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 126).

Desse modo, no intuito de referenciar a organização curricular própria da Educação Infantil, vemos o uso de várias terminologias como: proposta político-pedagógica, orientações curriculares, propostas pedagógicas, propostas curriculares; buscando expressões mais abrangentes na tentativa de abarcar a singularidade da Educação Infantil (BARBOSA, 2010). Entretanto, com as discussões sobre currículo, as quais apontavam o reducionismo da concepção de

currículo como elenco de disciplinas, conforme discutimos, esse termo passa também a ser utilizado na etapa da Educação Infantil.

Ainda que não seja um aspecto consensual entre pesquisadores/as da área, haja vista que alguns indicam que o termo currículo faz incorrer no risco da organização da Educação Infantil seguindo a lógica do ensino fundamental, com sua compartimentalização de disciplinas. Em que pese essas discussões, nessa pesquisa compactuamos com a definição de currículo como “intenções, ações e interações presentes no cotidiano” (BARBOSA, 2010, p. 5). Aquele no qual o currículo para a Educação Infantil

procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola. Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo (BARBOSA, 2009, p. 50).

Destarte,

[...] a vida na Educação Infantil explicita uma concepção curricular. Mas a vida não é o currículo. O currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano. A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado (BARBOSA, 2009, p. 57).

É a partir desse olhar sobre o currículo, que nos propomos a analisar os documentos curriculares do Brasil para a Educação Infantil, compreendendo que os mesmos foram e ainda são, dada a complexidade, um campo constante de disputas; concebidos por meio de consensos e dissensos entre os profissionais da área e demais atores.

Apple (2011, p. 51) corrobora com essa questão afirmando que “as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem [...] escolhas profundamente pessoais”. De igual modo, “os documentos apontam fatos e acontecimentos

relevantes para a implantação da política por meio dos currículos, pois cada período governamental gerou organização curricular e práticas advindas desses documentos “(MEDEIROS, 2018, p. 32).

Ademais, importante também considerar que, as definições documentais que indicam e orientam os currículos para Educação Infantil, são articulados com a política educacional vigente. Assim, não é possível estudar e analisar os documentos curriculares sem considerar a atuação do Estado e a política educacional em ação, como procuramos discutir anteriormente.

Nesse sentido, buscando compreender quais foram os documentos curriculares que nortearam a Educação Infantil no Brasil e suas implicações, na sequência, expomos um quadro com os documentos orientadores (que não possuem força de lei) e com os documentos curriculares mandatórios (que tem força de lei), os quais descreveremos no decorrer do texto. Informamos ainda que a Base Nacional Comum Curricular será discutida no próximo capítulo.

Quadro 3 – Documentos Curriculares para a Educação Infantil

Ano	Capa	Título do documento	Status do documento
1994		Educação Infantil no Brasil: situação atual	Orientador
1994		Por uma política de formação profissional de Educação Infantil	Orientador

1995/
2009

Critérios para um atendimento em creches e Pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças

Obs.: A capa de 1995 não foi localizada nos sites oficiais. Desse modo, a capa demonstrada se refere a 2ª edição do documento.

Orientador

1996



Proposta Pedagógica e Currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise

Orientador

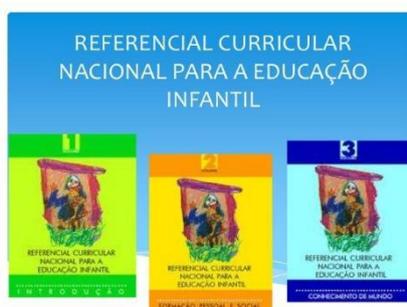
1998



Subsídios para elaboração de diretrizes e Normas para Educação Infantil

Orientador

1998



RCNEI 1, 2 e 3

Orientador

1999/
2009



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Mandatário

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

A necessidade de estabelecer um currículo para a Educação Infantil, surgiu no Brasil no final da década de 1970 e começo dos anos 1980. Entretanto, começou a ter maior visibilidade a partir da década de 1990, sendo que o órgão responsável para a elaboração foi a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). Assim, entre os anos de 1993 a 1998, foram realizadas uma série de encontros, seminários, simpósios e conferências, que contaram com a participação de vários pesquisadores, profissionais da Educação Infantil e técnicos de diversas secretarias de educação do país, o que resultou na elaboração dos Cadernos da COEDI.

Assim, sob a responsabilidade de Angela Barreto (coordenadora do Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI) juntamente com sua equipe, os Cadernos do COEDI foram organizados entre os anos de 1994-1998 e além de oportunizar um conhecimento sobre o atendimento em creches e pré-escolas no país, buscavam, atender as especificidades das crianças em seus direitos fundamentais, bem como, a formação dos profissionais, avançando desse modo, no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. Ademais,

a COEDI também primava pelo fortalecimento da concepção de Educação Infantil e da melhoria da qualidade no atendimento considerando como pressuposto o investimento em formação, financiamento, divulgação de estudos na área e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares em instituições específicas para a infância em creches e pré-escolas (PERES, s/a, p. 5).

Segundo Cerisara (2007, p. 44) esse documento “atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico”.

As propostas dos Cadernos são documentos orientadores e foram caracterizadas nessa ordem: Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994a); Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil (1994b); Critérios para um atendimento em creches e Pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Proposta Pedagógica e Currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996); Subsídios para elaboração de diretrizes e Normas para Educação Infantil (1998).

O documento intitulado **“Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994a)”** buscava divulgar os dados disponíveis mais atuais sobre a Educação Infantil no país, por considerar que são informações relevantes para a análise da primeira etapa da educação básica, buscando também torná-los acessíveis a um maior número de interessados na área. O próprio documento traz:

espera-se que os dados aqui publicados possam servir de referência para estudos e tomada de decisões pertinentes à área. É desejável, ainda, que publicações futuras possibilitem o acompanhamento da evolução dos fenômenos abordados e incorporem outras informações relevantes, aperfeiçoando-se, sempre, esse processo de produção e divulgação de conhecimentos (BRASIL, 1994a, p. 16).

O documento **“Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994b)**, discute a importância da qualificação de profissionais para atuarem em creches e pré-escolas, buscando a melhoria da qualidade da Educação Infantil. O currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas foram os principais temas debatidos (BRASIL, 1994b).

O documento **“Critérios para um atendimento em creches e Pré escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009)** compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais, como não governamentais (BRASIL, 2009). Para Carvalho (2015, p. 470) o documento demonstra um caráter

mais abrangente, ao definir que “as crianças nas instituições de Educação Infantil deveriam ter direito à brincadeira, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, à atenção individualizada, à proteção e ao afeto”.

O documento **“Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996a)**, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa, em nível nacional, com o objetivo de “identificar as propostas existentes e elaborar uma metodologia de análise de propostas, que subsidiasse estados e municípios a empreenderem suas próprias análises de concepção das propostas e da sua implementação” (KRAMER, 2002, p. 5). A partir da seguinte questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil?” deram início ao processo, que ocorreu em três etapas.

Na primeira etapa foi analisada a produção teórica sobre o tema, buscando descrever qual o termo mais apropriado, se proposta pedagógica ou curricular, projetos. Na segunda etapa foram definidos critérios para análise das propostas e sua implementação, no qual o MEC solicitou a elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil para as secretarias de educação dos Estados e secretarias municipais de educação das capitais de todos os Estados e coube às pesquisadoras realizarem as análises dos materiais recebidos. No terceiro momento, por meio de equipes, com participantes do MEC e consultores, foram realizadas visitas nas creches e pré-escolas que encaminharam as propostas analisadas para entrevistarem os profissionais (KRAMER, 2002).

O resultado desse trabalho culminou com a publicação do documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996a), popularmente conhecido como “o documento das carinhas”, que sintetizou o trabalho realizado pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer.

No que se refere à primeira etapa, as consultoras demonstram que possuem concepções semelhantes sobre proposta pedagógica e currículo, nos documentos analisados

não estabelece diferenciação entre os termos currículo e proposta pedagógica, pois para ela ambos se confundem e daí opta em abordar o tema a partir do termo proposta pedagógica. Oliveira não

explicita a diferenciação e passa a abordar a temática utilizando o termo currículo. As outras especialistas buscam apresentar diferenciações entre os termos, mesmo reconhecendo que eles apresentam similaridades e, assim, Kishimoto apresenta uma diferenciação que se encaminha na perspectiva de que currículo seria algo mais específico e proposta pedagógica seria algo mais amplo. E Mello e Machado, ao fazerem as diferenciações, optam por adotar termos que segundo elas seriam mais adequados para o campo da EI. Desse modo, Mello propõe o termo Proposta Psicopedagógica e Machado propõe o termo Projeto Educacional-Pedagógico (KRAMER, 2002, p. 19).

Interessante pensarmos que elas rompem com a concepção de um currículo como sequência de matérias, e indicam algumas preocupações, destacando o que é fundamental que o currículo englobe (KRAMER, 2002): a contextualização histórico-social do currículo, que irá refletir valores e concepções, discutindo

[...] sobre conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade; à necessidade de se considerar os aspectos institucionais/organizacionais na definição e implementação do currículo [...] Esses aspectos incluem os recursos humanos, materiais e financeiros; destacam a formação dos profissionais e a política de recursos humanos, em virtude da importância do papel do educador em todo o processo de definição e implementação (BRASIL, 1996a, p. 20).

Por fim, as consultoras destacam: “a natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e a necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidade” (BRASIL, 1996a, p. 20).

No Capítulo IV do documento, as consultoras indicam as conclusões e recomendações subdivididas em avanços, desvios, entraves, dificuldades e incoerências, entre outras constatações e algumas recomendações; que serão explicitadas, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Conclusões e recomendações do documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”

AVANÇOS	DESVIOS	ENTRAVES E DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none"> O fato de os setores ligados à educação estarem, gradativamente, assumindo o trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> A forma e os objetivos com que se têm configurado as classes de alfabetização, situadas em uma espécie de "limbo 	<ul style="list-style-type: none"> A escassez de recursos financeiros e a não-definição de fontes de financiamento específicos para a educação infantil.

<p>com a faixa de 0 a 6 anos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O fato de praticamente todos os estados e da grande maioria das capitais terem sistematizado em documentos seus currículos/propostas pedagógicas para a educação infantil, mesmo que restritos ao segmento pré-escolar. • A existência de iniciativas promissoras e significativas na área de formação do profissional de educação infantil. 	<p>funcional" entre a pré-escola e o 1o grau.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O processo de escolarização precoce das crianças expresso na rigidez e no formalismo das atividades desenvolvidas no trabalho principalmente com crianças de 4 a 6 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A descontinuidade político-administrativa. • A indefinição de competências das várias instâncias (municipal e estadual) e falta de articulação sobre as ações das redes. • A falta de supervisão, acompanhamento direto e reflexão sobre a prática cotidiana dos profissionais, notadamente nas pré-escolas que funcionam em escolas de 1o grau, onde inexistente supervisor com formação específica para O trabalho com crianças menores de 7 anos. • A mobilidade/rotatividade dos profissionais que atuam na área. • A inexistência de especificidade, nos concursos públicos, no que concerne à educação infantil. • A não-definição de responsabilidades na formulação e na implementação de uma política de recursos humanos.
INCOERÊNCIAS	OUTRAS CONSTATAÇÕES	ALGUMAS RECOMENDAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • O desencontro entre os fundamentos teóricos e as orientações/diretrizes metodológicas. • A desarticulação entre O discurso das equipes técnicas, a práticas dos educadores e o discurso expresso nos documentos das propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • De modo geral, é grande o empenho pessoal das equipes e dos demais educadores no trabalho com a educação infantil. • Na busca de sua identidade, a pré-escola muitas vezes incorre numa escolarização excessiva, em detrimento do brincar e do cuidado (vide O item sobre identidade). • Quanto maior a clareza das equipes da secretaria quanto ao seu papel como gestoras de políticas públicas, mais indícios de uma estruturação e organização de uma política de educação infantil articulada e integrada aos demais setores da própria secretaria foram percebidos. • Há espaços diversos de funcionamento da educação infantil (creches, jardins. pré-escolas etc), 	<ul style="list-style-type: none"> • Que as equipes das secretarias busquem caminhos para a sua qualificação profissional, tanto no que tange à especificidade pedagógica da educação infantil, quanto no que se refere à gestão da mesma. • Que sejam criados cursos de suplência ou outros que viabilizem a profissionalização dos educadores de creche que ainda não completaram sua formação regular. • Que nos concursos públicos para seleção de profissionais seja considerada a especificidade da educação infantil. • Que sejam criados mecanismos efetivos de fixação dos educadores no âmbito da educação infantil, diminuindo a rotatividade desses profissionais. • Que sejam feitos estudos em relação à municipalização. • Que sejam criados mecanismos que favoreçam, de fato, a interlocução dos educadores com a proposta pedagógica.

	<p>refletindo a sua busca de identidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nem sempre os bons trabalhos observados estão respaldados em documentos bem elaborados. • O fato de os educadores serem vistos como sujeitos históricos determina uma maior participação na elaboração da proposta que, por sua vez, abre uma maior possibilidade de interlocução contínua desses educadores com a respectiva proposta. • Apesar das orientações emanadas da Política de Educação Infantil do Ministério da Educação, com relação às denominações creche e pré-escola, ocorrem ainda muitas confusões: ora o critério para a denominação é a faixa etária, ora é o equipamento e ora misturam-se ambos os critérios. 	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no referido documento (BRASIL, 1996a, p. 65 -67)

A partir das conclusões e recomendações fica evidente, que o caminho percorrido pela equipe era o de buscar a “superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a educação infantil” (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p. 6). Para tanto, pautavam-se nas discussões de propostas e projetos “buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa; objetivando traduzir este conhecimento em práticas que respeitassem as crianças” (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p. 5).

De acordo com Carvalho (2015) as discussões propostas pelas especialistas nos documentos “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996a) e

também no documento “Critérios para um atendimento em creches e Pré escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS, 2009),

podem ser entendidas enquanto imperativos pedagógicos que conferiram visibilidade aos sujeitos (crianças, docentes, gestores), definindo o que podia ser dito (e quem poderia dizê-lo) e, sobretudo, determinando o que era permitido e o que deveria ser excluído do vocabulário. Tal visão acentua o caráter constitutivo e produtivo do currículo no processo de produção de subjetividades. Mais do que orientar a organização de propostas curriculares através da mediação de saberes e práticas, as orientações das especialistas engendraram saberes capazes de constituir crianças e docentes como sujeitos pedagógicos morais (CARVALHO, 2015, p. 470).

Destacamos, entretanto, que esse processo foi demarcado por dissensos. A coordenadora do COEDI, Angela Barreto foi substituída por Gisela Wajskop em decorrência de divergências entre os integrantes da equipe do COEDI e consultores; e a direção do MEC. Enquanto os primeiros buscavam enfoque teórico-metodológico sobre currículo ou proposta curricular, a visão sobre política pública e o papel do Ministério, o MEC buscava a definição de parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino da educação básica. Assim,

Após a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) houve um descompasso entre o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) no que diz respeito à elaboração de diretrizes curriculares. Com base nas análises de Bonamino e Martinez (2002) e Cury (2002), podemos afirmar que houve uma superposição de papéis entre o MEC e o CNE. Tal superposição ocorreu em decorrência das políticas governamentais que, no tocante às questões curriculares, visavam implementar uma agenda internacional pautada na elaboração de um currículo nacional para os diferentes níveis de ensino (TORRES, 2003 *apud* AMORIM; DIAS, 2012, p. 12).

Essa divergência resultou na suspensão do material produzido (KRAMER, 2002). Entretanto, em decorrência também da expansão do número de instituições de Educação Infantil, o MEC, publicou em 1998 o documento intitulado “**Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de**”, que tinha como objetivo “indicar padrões básicos de qualidade e infraestrutura, fornecendo um conjunto de critérios, para os governos estaduais e municipais, nos processos de credenciamento de novas instituições ou credenciamento de antigas” (TRENTINI, 2016, p. 45). De acordo com Carvalho (2015, p. 471),

O documento tinha como objetivo orientar a elaboração, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas. Além disso, assegurou que as propostas pedagógicas, a partir daquele momento, seriam consideradas requisito indispensável para o funcionamento das instituições.

Todavia, apesar de todo o trabalho que estava sendo realizado pelo COEDI, devido às divergências anteriormente sinalizadas, ainda no ano de 1998 o MEC apresentou uma proposta de currículo nacional ao publicar o “**Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**”.

O RCNEI (BRASIL, 1998) está organizado em três volumes: Introdução (Vol. I); Formação pessoal e social (Vol. II) e Conhecimento de mundo (Vol. III), constituindo-se

[...] em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13).

O **Volume I** (*Introdução*) apresenta considerações sobre creches e pré-escolas no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional. São definidos também os objetivos gerais da Educação Infantil e orientações sobre a organização dos documentos do referencial.

O **Volume II** (*Formação Pessoal e Social*) “contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças” (BRASIL, 1998, p. 8). Esse referencial se constitui por propostas e práticas educativas que proporcionem as crianças o desenvolvimento de sua identidade e a construção de sua autonomia, e faz a divisão curricular entre as crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.

O **Volume III** (Conhecimento do Mundo) contém seis documentos que abordam os eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Em relação à estrutura e as repercussões do RCNEI nas práticas educativas, os estudos realizados por Medeiros (2018), Palhares e Martinez (2007) e Cerisara (2007) Silva (2018) trazem vários indicativos.

Palhares e Martinez (2007) afirmam que o Referencial traz alguns distanciamentos entre o idealizado e a realidade. Assim, a criança idealizada e a infância desejada no Referencial não representam a realidade da maioria das creches brasileiras; um educador altamente qualificado, “capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las [...] como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual” (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p. 9), está distante da realidade brasileira. Sinalizam também:

Embora em seu discurso o referencial procure considerar a importância e a diversidade de situações sociais no país, efetivamente não colabora para uma identificação de como seriam os diálogos com as propostas construídas no cotidiano no local (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p. 11).

Como indicamos anteriormente o próprio processo de elaboração desses documentos foi controverso, de igual modo a divulgação e difusão do RCNEI foram questionadas, em especial porque um documento que era orientador, referencial foi “tomado” como mandatório, como uma proposta curricular para ser seguida. Esse fato se torna ainda mais relevante quando se observar que,

a concepção de educação infantil que de fato orienta os três volumes do RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil (CERISARA, 2002, p. 338).

Nesse sentido, Cerisara (2007, p. 28) ao analisar pareceres referentes ao RCNEI indica que um dos pontos de maior consenso e preocupação entre os pareceristas foi o de que “a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo à área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso”. Outra análise indica “a concepção distorcida em que a assistência e a educação são tratadas com excesso de simplismo e linearidade, polarizando as duas” (CERISARA, 2007, p. 31). Entre diversas análises apontadas nos pareceres Cerisara (2007) destaca algumas, nas quais o texto afirma e a estrutura do documento nega:

- O texto se propõe a ser um referencial teórico, mas se apresenta como uma proposta pedagógica (parecer 24).
- O documento inicialmente critica a versão escolar do trabalho em creches e pré-escolas, no entanto, a forma e o conteúdo do mesmo acabam revelando esta mesma concepção (parecer 15).
- A proposta, mesmo se dizendo aberta e flexível, acaba por enfraquecer a diversidade, empobrecer a cultura, minimizar a educação. Ela se diz flexível, mas não é. Apresenta uma suposta correspondência linear entre objetivo, atividade, conteúdo e avaliação que fica distante da prática (parecer 17) (CERISARA, 2007, p. 37-38).

Desta maneira, as propostas apresentadas no RCNEI indicam a ideia de um currículo fechado (MEDEIROS, 2018), que vem em desencontro ao que estava sendo discutido anteriormente. Amorim e Dias (2012, p. 130) corroboram afirmando:

o que vinha se esboçando em matéria de currículo indicava a necessidade do MEC dar apoio para que os sistemas de ensino e as instituições educacionais elaborassem suas propostas pedagógicas e curriculares, mais voltadas para as suas especificidades locais e capazes de reconhecer o direito de crianças e educadoras a uma prática educativa que as considerassem como sujeitos de direitos e produtores de cultura. E não a necessidade do MEC definir centralmente um currículo único a ser seguido pelas instituições.

Todavia, apesar dos questionamentos e discussões, “o MEC parece ter encerrado as discussões sobre a elaboração de propostas pedagógica/curriculares para a educação infantil [...] o referencial passou a configurar como ‘a proposta curricular nacional para a Educação Infantil’” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 130). Importante lembrar que, a conjuntura nacional naquele momento era marcada pela reforma do Estado e pelo alinhamento da educação as premissas e orientações advindas das cúpulas internacionais; em outras palavras,

O contexto desse documento está inserido nas políticas públicas para a Educação Infantil implementadas no Brasil a partir da década de 1990, incluídas no contexto das reformas educacionais da época. Um tempo de discussão a respeito das influências do neoliberalismo e da mundialização do capital sobre a reforma do Estado no tocante à Educação e às políticas educacionais. Com isso, compreendemos que a Educação Infantil na dinâmica do desenvolvimento capitalista recebe influências políticas geradas no âmbito internacional e concretizadas no âmbito nacional (MEDEIROS, 2018, p. 68).

Assim, no ano de 1999, foram aprovadas as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)** por meio da Resolução nº 01/1999. As DCNEI apresentam quatro artigos e conforme Art. 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. De acordo com Amorim e Dias (2012, p. 131),

a DCNEI (1999) afirmava a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de EI e não fazia menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições. Outra observação importante, é que na DCNEI (1999) apareceu a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições, especificidade defendida pelos estudiosos da área e que não apareceu nos artigos referentes à EI na LDB.

Após dez anos essas diretrizes foram revisadas e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram aprovadas em 2009.

Domingues, Saheb; Vaz (2011) ao analisarem as DCNEI de 1999 e de 2009 indicam alguns apontamentos, que consideramos importante discutir. Em relação a quantidade, as DCNEI de 1999 apresentam 4 artigos enquanto as de 2009 apresentam 13 artigos. Já no que se refere as ações pedagógicas, embora ambas as contemplem, as DCNEI de 2009 citam “as propostas curriculares a passarem por processos de elaborar, planejar, executar e avaliar as mesmas, incluindo as questões curriculares, algo que não estava previsto na Diretriz pregressa” (DOMINGUES, SAHEB; VAZ, 2011, p. 5359). Amorim e Dias (2012, p. 131) corroboram indicando:

O que primeiro nos chama a atenção na DCNEI (2009) é a apresentação das concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam a instituição das diretrizes para esse nível educacional. Isso não ocorreu na DCNEI (1999) que orientava a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a EI, mas não apresentava as concepções que embasavam sua elaboração.

Assim, nas DCNEI de 2009 são fixados os eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil entre as interações e as brincadeiras:

Diferentemente do que era proposto pelas Diretrizes anteriores, nesta fica explícita a necessidade da brincadeira no universo infantil, inclusive no mundo escolar e na interação com os demais. É através da interação com as outras crianças e das brincadeiras que a criança vai se expressar, sentir, se mover e descobrir seu ambiente. A criança aprende através da brincadeira, do movimento e da troca via contato com os demais (DOMINGUES, SAHEB; VAZ, 2011, p. 5363).

Já no que se refere aos princípios que regem a Educação Infantil Domingues, Saheb; Vaz (2011, p. 5360) afirmam:

Enquanto as Diretrizes anteriores colocam que os fundamentos norteadores são: princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum. As Novas Diretrizes colocam que os princípios éticos focam-se na autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades de singularidades. O texto assim deixa claro que o trabalho a ser desenvolvido deve pautar-se em “momentos sociais” que serão marcantes na vida e hábitos dos alunos, sejam eles envolvidos em fatores ambientais, de sociedade e de família.

Nesse sentido, fica evidenciado que as DCNEI de 2009, não apenas alteram a estrutura do texto, mas especificam e detalham os artigos, bem como, dão ênfase “às particularidades da Educação Infantil dentro da diversidade cultural e territorial do país” (DOMINGUES, SAHEB; VAZ, 2011, p. 5359), bem como, marcam um profundo avanço em relação ao currículo para a Educação Infantil (AGOSTINI, 2017).

Interessante ressaltarmos, que durante o percurso das DCNEI (1999) e de 2009, observamos o surgimento de leis que repercutiram na organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental resultando em mudanças significativas. Entre as leis aprovadas, destacamos a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. A primeira lei altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e torna obrigatória o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Desta forma, a criança que antes pertencia a Educação Infantil passa a pertencer ao Ensino Fundamental. Já a segunda lei altera a redação dos arts. 29, 30,32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de fevereiro de 1996), indica matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.

Ambas as leis, geraram uma série de críticas no âmbito da Educação Infantil, de tal forma que “esse dispositivo legal não foi bem aceito pelos intelectuais e

militantes da Educação Infantil, por antecipar a escolarização das crianças pequenas” (MEDEIROS, 2018, p. 89) e também por não serem “observadas grandes modificações no aproveitamento escolar das crianças, justificativa utilizada por alguns defensores dessa lei” (CAMPOS, 2017, p. 150). Para Agostini (2017, p. 45),

Tal legislação é considerada como um verdadeiro assédio aos direitos das crianças, primeiro porque formulada sem consulta a comunidade e segundo, porque transforma o direito à educação em uma obrigatoriedade, o que destoa de todos os princípios pelos quais a Educação Infantil foi construída. A preocupação gira em torno do processo de alfabetização que as crianças vêm sendo submetidas cada vez mais cedo, sem que se verifique que efetivamente eles possuem as condições objetivas para tanto.

No decorrer desse contexto, os pesquisadores da área, juntamente à coordenação da Educação Infantil do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

decidiram discutir os conteúdos de uma diretriz para uma Educação Infantil que tivesse como foco a infância, em uma perspectiva de garantir uma educação acolhedora para a infância e suas especificidades. A professora Maria Carmem Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), foi contratada para a realização de uma grande pesquisa nacional para discutir os anseios das militâncias e dos educadores da infância para a educação das crianças pequenas (MEDEIROS, 2018, p. 89).

Então, em 2009 foram elaboradas e aprovadas as novas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, e como domínio público em 2010 (BRASIL, 2010), ou seja, no 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), revogando-se a Resolução CNE/CEB nº 01/1999.

Em relação ao Currículo e Proposta Pedagógica, respectivamente, os concebe como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se

pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 13).

Medeiros (2018, p. 91) faz uma análise do conceito de currículo nas DCNEI e destaca:

Dessa concepção de currículo, temos uma ideia menos prescritiva e mais aberta para as experiências, em uma aproximação e articulação com os saberes infantis. Isso nos leva a pensar em um currículo em um movimento de aproximação das infâncias e das crianças, talvez de escuta, sem a imposição da aprendizagem, de tempos e espaços dentre de uma programação fragmentada e marcada, categorizada e sequenciada.

Seguindo essa perspectiva Amorim e Dias (2012, 2012, p. 131) afirmam que o conceito de currículo “apresenta uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos”. Há também a análise elaborada por Nascimento, Gurgel e Almeida (2017, p. 22111) indicando que na nova definição de currículo e de proposta pedagógica os processos educativos “[...] devem estar comprometidos com a democracia e a cidadania [...] e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”.

Em relação à concepção de proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, destacamos a análise de Amorim e Dias (2012) ao indicar que há o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a compreensão de que ela deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular. Assim, a criança por intermédio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, “constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (FINCO, 2015, p. 235).

E, ainda de acordo com o documento (BRASIL, 2009), as propostas pedagógicas deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos. As instituições de Educação Infantil devem cumprir com sua função sociopolítica e pedagógica e as propostas pedagógicas deve seguir princípios éticos, políticos e estéticos. Nesse sentido,

Podemos dialogar com as DCNEI para identificar aspectos relativos às concepções de infância, criança, educação infantil, currículo, proposta pedagógica, desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira. Bem como, aspectos orientadores da prática curricular, como a organização de turmas, de calendário, da gestão, da organização das rotinas (tempos, espaços e materiais), das experiências promotoras de aprendizagens de linguagens e conhecimentos, dos processos de transições, acolhidas e da avaliação. O documento destaca também, o atendimento à diversidade, às especificidades das crianças pequenas e bebês e a relação com a família (DANTAS, 2016, p. 179).

De forma geral, as DCNEI (2009) se constituem em marco principal das políticas públicas nacionais, seja por seu caráter mandatório ou até mesmo por representarem uma síntese das teorizações atuais em relação à criança enquanto sujeito e à sua educação (DANTAS, 2016). Destarte,

O documento afirma e consolida a Educação Infantil como fundamental etapa educativa, com potencial de criar condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, portanto, a necessidade de definição do que compõe o currículo a ser praticado nas instituições envolvendo, entre outros componentes, os conhecimentos a serem apropriados pelas crianças, considerando-se suas especialidades e seus direitos como cidadãos ativas na sociedade (DANTAS, 2016, p. 29).

Nessa revisão dos documentos curriculares norteadores para a Educação Infantil podemos perceber que além de interferência de organismos internacionais nas políticas curriculares, já discutidas anteriormente, há também, conforme Medeiros (2018) as ideologias de governo, que influenciaram diretamente nas propostas curriculares.

Nesse sentido, observamos, no campo da Educação Infantil, um movimento em defesa e pela divulgação de um currículo que respeitasse as especificidades das crianças, sendo cada vez mais criticado a perspectiva de currículo como uma sequência de conteúdos, isto é, “como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende” (BARBOSA; HOKN, 2008, p. 35). Assim, as políticas curriculares no campo da Educação Infantil seguiram buscando consolidar um currículo que fosse significativo tanto para as crianças quanto para os professores, no qual,

as crianças vivenciem determinadas ações planejadas, mas que o essencial seja o processo e não o resultado. Em que a escuta se faça presente. Que o planejamento não seja realizado com base no resultado esperado pelo adulto de forma padronizada e mecânica,

no qual todas as crianças de determinada idade devam ser competentes em determinadas coisas (LUDVIG, 2017, p. 99).

Entretanto, no ano de 2017 tivemos a aprovação da BNCC indicando uma nova concepção de currículo, o que requer que façamos uma análise criteriosa e precisa com o intuito de abordarmos as disputas envolvidas nesse processo, já que a versão aprovada difere da 1ª e 2ª versão da BNCC. Desse modo, no próximo capítulo abordaremos a BNCC para a Educação Infantil.

4 BNCC NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Esse capítulo tem como objetivo analisar o processo de produção de texto da BNCC para a Educação Infantil, buscando investigar quais instituições externas ao Estado participaram na produção do texto da BNCC; verificar qual a concepção de currículo para Educação Infantil presente no texto da BNCC; e analisar quais os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC.

Para tanto, o estudo inicia com as primeiras aproximações e os marcos legais em torno da BNCC. Na sequência, as análises da trajetória de ações no processo de produção de texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na 1ª, 2ª, 3ª versão e na versão final, bem como, as entrevistas realizadas e suas respectivas análises.

4.1. Primeiras aproximações e marcos legais em torno da BNCC

A educação pública no Brasil, desde a década de 1990, vem sofrendo inúmeras mudanças aliadas aos interesses político-econômicos que justificam suas intervenções como solução para resolver a falta de qualidade na educação básica no país. Nesse sentido, precisamos compreender que as mudanças que ocorreram na educação brasileira, principalmente a partir da década de 1990, por meio da aprovação de leis educacionais, de programas e ações; estão inseridas em um percurso mais amplo articuladas a organismos multilaterais, tais como: Banco Mundial, Unesco, FMI; e também a acordos assumidos pelo Brasil que trouxeram influências significativas na formulação das políticas educacionais e curriculares do nosso país.

Ademais, nesse processo é possível percebermos também a atuação de instituições externas ao Estado na execução de políticas públicas para educação e indícios dessa interferência também no processo de produção de textos legais, a exemplo da BNCC, aprovada no ano de 2017.

As discussões em torno da centralização curricular no país e da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular não são recentes. Saviani (2016, p. 73) indica que,

Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação

realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE).

Alves (2014) sinaliza que de meados de 1981 até 1983 houve no Brasil um movimento organizado pelo MEC, por meio da organização de debates, reuniões por cursos, entre outros, em que o foco das discussões envolvia a formação de professores. Assim, em 1983, na cidade de Belo Horizonte, aconteceu uma reunião final que produziu um extenso documento que continha as propostas elaboradas. Entretanto, a autora pontua (2014) que a proposta ou documento jamais foi assumido pelo MEC, mas serviu de articulação para a criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), que desenvolveu encontros nacionais anuais. Em 1990, passou a ser chamada de ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e continuou a realizar as reuniões anuais em consonância com as propostas de metodologia do encontro de 1982/1983. Alves (2014, p. 1470) destaca que,

Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto, nunca tenha aceito este documento que fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações – no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje.

Assim, “a noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores” (SAVIANI, 2016, p. 73), de tal modo que,

Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem

basear a formação dos profissionais da educação (SAVIANI, 2016, p. 74).

Ainda segundo Saviani (2016), a ideia de uma base comum nacional foi então incorporada pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (BRASIL, 1996b), de 20 de dezembro de 1996, no Art. 64, ao indicar que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. E também em relação ao currículo no Art. 26: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Entretanto, não havia uma explicação sobre o significado dessa expressão da base nacional comum, “[...] em nenhum dos dois casos as expressões são explicadas, o que dá origem a discussões intensas a partir daí” (ALVES, 2014, p. 1472). Para Micarello (2016, p. 63),

A ausência de uma maior especificação quanto à natureza da BNCC nos textos legais parece refletir a dificuldade de enfrentamento da tensão entre o que deve ser comum aos currículos e que, portanto, aponta para a dimensão de universalidade da educação básica, e o que deve ser específico, apontando para a valorização de uma cultura local e para o necessário acolhimento à diversidade que caracteriza o país. Essa tensão pode ser compreendida, ainda, face à estrutura federativa de distribuição das responsabilidades pelas diferentes etapas da educação básica e a autonomia de estados e municípios para deliberar sobre a organização das etapas sob sua responsabilidade.

Saviani (2016) indica ainda que o encaminhamento da base comum nacional curricular, na LDB, foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das **Diretrizes Curriculares Nacionais** relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. Mais especificamente no Inciso IX do Art. 9º que atribui à União¹⁶ a responsabilidade de estabelecer “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que

¹⁶ No Brasil, a educação escolar se organiza através de três grandes responsabilidades. A responsabilidade exercida pelos órgãos normativos em nível Federal é cumprida pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); temos as responsabilidades Estaduais representadas pelas secretarias, conselhos e delegacias de educação como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); e, por fim, temos as responsabilidades Municipais representadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (FONSECA, 2018, p. 22).

nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Nessa acepção, podemos evidenciar que os documentos curriculares que precederam a construção da base nacional comum curricular foram primordiais, sendo que para a elaboração da BNCC eram necessários que as DCNEI fossem definidas. Após o término das DCNEI, o Conselho Nacional de Educação voltou seus interesses para a construção da BNCC. Entretanto, tivemos ainda uma série de movimentos e ações até efetivamente a aprovação da BNCC em 2017, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Movimentos e ações anteriores a BNCC

Período	Movimentos e Ações
28 de março a 1.º de abril de 2010	I Conferência Nacional de Educação (CONAE) ¹⁷
Novembro de 2010	I Seminário Nacional: Currículo em Movimento (BRASIL, 2010) ¹⁸
2011 a 2014	GT dos direitos de aprendizagem ¹⁹
Abril 2013	Criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular ²⁰
Junho de 2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) ²¹

¹⁷ No portal do MEC consta que essa a CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional e que contou com a participação de estudantes, pais, profissionais de educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/conae-2010/384-a-conferencia-nacional-de-educacao-2010>. Acesso em: 6 ago. 2020.

¹⁸ Esse seminário subsidiou as discussões de 2011 a 2014, as quais tinham como objetivo “construir processos de seleção de conceitos que integrariam os currículos – no plural – nas redes de ensino e pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013)” (TRAVERSINI; MELLO, 2020, p. 5).

¹⁹ Grupo liderado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. À época, foram convidados pela diretoria 58 elaboradores representantes dos sistemas estaduais das diferentes regiões do país, representantes das Universidades Públicas, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)” (COSTA, 2018, p.115).

²⁰ Esse movimento é composto por “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros”. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 06 ago. 2020.

²¹ A meta 7 do PNE indica a importância de estabelecer e implantar “[...] diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional dos Currículos, com direitos e

Julho de 2014	Versão preliminar: Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. ²²
19 a 23 de novembro de 2014	II Conferência Nacional pela Educação (CONAE) ²³
Junho de 2015	O MEC institui junto com o Consed e a Undime o grupo de redação responsável pela 1ª versão da BNCC. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular
17 a 19 de junho de 2015	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC ²⁴ .
Julho de 2015	Seminário Internacional sobre a BNCC reúne em Brasília, especialistas nacionais e internacionais para compartilhar e debater experiências de construções curriculares. ²⁵
16 de setembro de 2015	1ª versão da BNCC é disponibilizada.
16 de setembro 2015 a 13 de março 2016	Recebimento das contribuições via portal do MEC
2 a 15 de dezembro de 2015	Dia D da BNCC: Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.
3 de maio de 2016	2ª versão da BNCC é disponibilizada.
De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016	Aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a 2ª versão da BNCC.
Agosto de 2016	Começa a ser redigida a terceira versão.
06 de abril de 2017 Apresentação e entrega do documento para o CNE	o MEC entregou a 3ª versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental)

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do(s) aluno(s) em cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.” (PNE, 2014). A BNCC é tida como estratégia para alcançar as metas 1, 2, 3 e 7 do PNE (2014).

²² Documento produzido a partir de reuniões, encontros e seminários realizado entres os períodos de 2009 a 2014. Contou com a participação de professores, pesquisadores da educação, de Universidades públicas e particulares, do INEP e integrantes do CONSED.

²³ Na Conae de 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão de Estado. No ano de 2014 a FNE que organizou a CONAE 2014 e a Conferência teve como propósito contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino (CONAE, 2014).

²⁴ Esse Seminário reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base, instituídos pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015.

²⁵ Os participantes conheceram experiências nacionais e internacionais, do Reino Unido, Chile, Austrália, e Estados Unidos sobre o assunto. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-07-2015-08-43-seminario-em-brasilia-discute-a-base-nacional-comum>. Acesso em: 6 ago. 2020.

	ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC.
07 julho de 2017 a 11 agosto de 2017	Aconteceram 5 audiências públicas, nas seguintes datas e locais: 07/07/2017 em Manaus (Amazonas); 28/07/2017 em Recife (Pernambuco); 11/08/2017 em Florianópolis (Santa Catarina); 25/08/2017 em São Paulo (São Paulo); 11/09/2017 em Brasília (Distrito Federal).
20 de dezembro de 2017	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos documentos oficiais disponibilizados no *site* do MEC

A partir do quadro, podemos observar que além de uma série de movimentos e ações no campo das políticas, o processo de construção da BNCC, durou alguns anos e contou com uma versão preliminar, intitulada *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*; com a 1ª, 2ª e 3ª versão e ainda com a versão final. De acordo com Silva, Neto e Vicente (2015, p. 332),

O desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar alguns consensos, mesmo que sempre provisórios. É um desafio e não uma impossibilidade, porque é possível conseguir momentos nos quais algumas ideias e processos se tornam hegemônicos e comuns, mesmo que muitos grupos fiquem descontentes ou percam espaços e poderes de regulação e influência nos sentidos das políticas.

Tal situação pode ser vislumbrada durante todo o processo de construção da BNCC, a exemplo também da versão preliminar. A mesma foi disponibilizada pelo MEC em 2014, mas sua construção foi realizada desde 2009 a 2014 e contou com a participação de professores, pesquisadores da área, integrantes do Consed, do Inep; denotando caráter democrático. O texto buscava responder a demanda colocada pelo CNE para a definição de saberes e conhecimentos escolares que os estudantes terão direito de apropriar-se durante sua trajetória escolar básica (BRASIL, 2014), sem a intenção de se tornar um currículo nacional (SILVA; NETO; VICENTE, 2015). Assim, esse documento teve como perspectiva:

Orientar as formulações curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação Básica em todas as modalidades. O conjunto do trabalho objetiva oferecer subsídios para o debate público, com vistas à definição da base nacional comum e na perspectiva da garantia aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens e adultos brasileiros na Educação Básica, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emanadas do CNE (BRASIL, 2014, p. 8).

O que nos chama a atenção é que esse documento não menciona o termo “base nacional comum curricular” e sim usa o termo “base nacional comum”. No que se refere aos Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento e à base de conhecimentos apresentados em cada área, o documento enfatiza que a partir dos mesmos “seguirão ações que auxiliem sistemas e escolas com subsídios metodológicos para a construção de suas propostas curriculares que levem em consideração a Base Comum Nacional” (BRASIL, 2014, p. 159). Entretanto, ocorreram mudanças do Ministro da Educação dentro de um mesmo governo, e quem assume o Ministério é Cid Gomes, sendo que o MEC não reconheceu esse documento, que ficou então conhecido como a “versão silenciada da base”. Deste modo, essa versão não será contemplada nas análises, sendo que a mesma também não está presente na trajetória histórica de construção da BNCC no site oficial.

De acordo com o site oficial da BNCC, a 1ª versão foi apresentada pelo MEC em 16 de setembro de 2015 e ficou disponibilizada para consulta pública, por meio do portal eletrônico do MEC²⁶ até março de 2016, tendo recebida mais de 12 milhões de contribuições. Em maio de 2016, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, durante o período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016.

Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC, com base nos diversos pareceres críticos

²⁶ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2020.

recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições. Assim, no dia 06 de abril de 2017 a versão final foi entregue para o CNE, tendo sido homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho e pelo presidente da República Michel Temer no dia 20 de dezembro de 2017.

No portão eletrônico oficial da Base Nacional Comum Curricular a mesma é definida como um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito (BRASIL, 2017).

Para tanto, a BNCC deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Contudo, ao entendermos que o currículo também é um elemento que compõe a constituição dos sujeitos na educação, que a seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros vão demarcando um projeto de sociedade, concordamos que “[...] escolher e selecionar o que fará parte da trajetória curricular são obrigações, iniciativas da maior importância que devem ser encaradas com muita seriedade pelo poder público, comunidades escolares e coletivos docentes (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 32). Desse modo, esse processo é marcado por consensos e dissensos que envolvem uma série de disputas, afinal:

A BNCC é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos. É uma ação pública que se configura nas interações entre atores locais e nacionais, centrais e periféricos, públicos e privados (Payre e Pollet, 2010). É isso que a qualifica como mais uma peça nos embates para a constituição de uma democracia no Brasil, para a configuração de um Estado democrático a partir da sociedade diversificada, desigual, fragmentada, cindida e dividida. O grande desafio é, realmente, criar a democracia e “algo comum” dentro dessa diversidade. Uma ação política fundamental de “algo comum” é a criação de arenas decisórias ampliadas para as políticas educacionais e, dentro delas, o currículo. Essa é uma das demandas da configuração dos governos e dos Estados democráticos (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 331).

Nesse sentido, no próximo subtítulo buscaremos identificar as disputas envolvidas, mediante a compreensão dos processos que envolveram essa política

curricular, bem como, pela identificação das pessoas que participaram da elaboração do texto da BNCC.

4.2 Quem escreve a BNCC? Os bastidores da BNCC para Educação Infantil

Ao iniciar essa discussão é importante compreendermos, ainda que brevemente, como ocorrem os procedimentos que englobam a produção de políticas e propostas curriculares no Brasil. Então “no desafio de elaborar uma política pública de currículo, a União brasileira descentralizou seu trabalho de gestão e planejamento dando autonomia aos estados e municípios” (FONSECA, 2018, p. 22), ou seja, o MEC assumiu uma função de gerenciar o processo, delegando, sobretudo para as secretarias de educação (municipal e estadual), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação) e CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) (AGOSTINI, 2017). Dessa forma, os estados ficam com uma relação, junto ao MEC, mais direta, “mas os municípios passam pela UNDIME, que vai organizando os sistemas de representações nas comissões e equipes de trabalho para a elaboração de currículos” (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 333). Ainda de acordo com Silva; Neto; Vicente (2015, p. 333), o processo de elaboração de políticas seguiria os seguintes passos:

o governo federal propõe políticas, elas começam a ser formuladas no Ministério da Educação (MEC), que mobiliza seus técnicos e gestores vindos de indicações dos partidos políticos aliados e escolhidos por várias razões – uma delas a experiência e conhecimento na área de educação, como pesquisador, gestor ou professor. Esses agentes convidam pessoas nas universidades públicas ou privadas e podem estabelecer parcerias com núcleos e grupos de pesquisa que se tornam os viabilizadores dos processos de organização, infraestrutura, pagamentos, contratações de assessores, serviços, entre outros [...] Os dirigentes do MEC, em contato direto com as Secretarias de Educação dos Estados (SEDUCs) e por meio da CONSED, recrutam representantes para os trabalhos. O mesmo procedimento ocorre junto aos municípios por meio da UNDIME. Esse conjunto de agentes, oriundos dos diferentes estados e regiões do país, mas diretamente ligados aos interesses e práticas educativas, passam a elaborar as propostas de regulação dos currículos. Os documentos que resultam desses trabalhos devem ir para o Conselho Nacional de Educação, que, por sua vez, organiza audiências públicas para debater os documentos. Assim, várias versões se sucedem nas instâncias até que o Conselho Nacional de Educação aprove o documento

definitivo. Depois disso, segue para a Presidência da República (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 333).

A operacionalização do processo de construção da BNCC seguiu essa sistemática. Após a “versão silenciada da base”, Cid Gomes assume o Ministério da Educação e nomeia para a SEB Manuel Palácios, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). Assim, ao assumir a SEB, Manuel Palácios definiu como primeiro objetivo discutir uma Base Curricular Nacional. Todavia, após polêmicas, Cid Gomes, que estava no Ministério a 76 dias, solicitou afastamento e quem assumiu o Ministério da Educação foi Renato Janine Ribeiro. Entretanto, Manuel Palácios permaneceu na SEB durante as gestões de Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante. Ao se referir a este contexto, a assessora (2020)²⁷ sinaliza:

O segundo governo Dilma, o primeiro ministro é o Cid Gomes. O Cid Gomes que tem aquela cidade chamada Sobral, que é uma referência no ponto de vista das avaliações, de um currículo fechado né. É uma cidade no Ceará, mas que tem o produto dela, é de que as crianças saem muito bem desse processo. Então ele vem de uma posição de quem teve uma experiência de administração pública de sucesso e o Ceará sempre nos Ideb, tudo isso, sempre está melhor do que a região Sul. Então com essa experiência ele leva para o MEC como coordenador de Educação Básica a coordenação de um instituto de avaliação lá de Juiz de Fora, não recordo o nome dele, é uma fundação de avaliação que tem na Universidade Federal de Juiz de Fora. E ele vai então ser secretário da Educação básica com uma larga experiência em avaliação, então toda a visão dele de currículo é de avaliação de currículo e não de currículo, o foco é outro, o foco é no resultado e não no processo, não é na preposição. Então ele vai chamar uma equipe e aí assim foi uma equipe chamada de um jeito muito..., tirando a El que foram 4 pessoas que a Rita convidou, o resto dos integrantes do grupo foram indicações que vieram de governos municipais, estaduais e universidades federais, pessoas reconhecidas pelas associações, associação de professores de física, matemática; etc., foram essas as pessoas.

Então, a construção oficial inicia-se quando o Ministro Renato Janine instituiu a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que versa sobre a comissão de especialistas designados para a elaboração do texto da BNCC. Deste modo, foram constituídas duas comissões, a primeira (Portaria nº 19, de 10 julho de 2015)

²⁷ Os trechos das entrevistas realizadas estão referenciados como especialista (2020) e assessora (2020).

elencou 116 integrantes entre professores de universidades públicas e privadas, técnicos das secretarias de educação, estes últimos indicados pelo CONSED e pela UNDIME que compuseram a comissão de especialistas; e a segunda Portaria nº 20, de 10 de julho de 2015, elencou 14 nomes que compuseram a comissão de assessores.

Essas comissões, coordenadas pelos assessores, foram responsáveis pela redação da 1ª e 2ª versão da BNCC. A comissão foi composta por representantes de 35 universidades, 3 Institutos Federais de Educação, professores das redes públicas estaduais dos 26 estados e do Distrito Federal.

Em relação à Educação Infantil, na 1ª e 2ª versão, os especialistas nomeados foram: Profª Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Profº Doutor Paulo Sérgio Fochi (UNISINOS); e as assessores foram: Profª Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa, da Universidade Federal Do Rio Grande do Sul – UFRGS e a Professora Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, da Universidade de São Paulo. Segundo Giuriatti (2018, p. 52),

Os quatro pesquisadores da infância, envolvidos com a defesa dos direitos das crianças tinham conhecimento de que as Diretrizes ainda não estavam sendo efetivadas, em sua totalidade, no contexto da prática. Diante da necessidade e exigência legal de formulação de um currículo comum para a Educação Infantil, entenderam que seria uma estratégia política a operacionalização das definições (criança, Educação Infantil, cuidar e educar) e princípios (éticos, estéticos e políticos) assegurados nas DCNEIs por meio da Base. Perceberam ainda, a oportunidade de avançar em relação à definição do arranjo curricular para esta etapa da educação.

Tais perspectivas puderam ser confirmadas a partir da fala da especialista (2020):

Nós entendíamos que você ter uma possibilidade né, de promover discussões pelo país todo sobre o que é o currículo para EI, essa palavra currículo como é vista em outras etapas, porque o que nós temos visto nas pesquisas nacionais para EI embora já tenha um bom tempo que elas haviam sido promulgadas, elas não estavam de fato fazendo parte do cotidiano das creches e pré-escolas do Brasil [...] Achemos também que poderia ser uma oportunidade justamente de se discutir as especificidades dessa etapa da educação (ESPECIALISTA, 2020).

Essa perspectiva é comungada pela assessora (2020) que indica que:

Aí tem 6 ou 7 documentos ao longo de 30 anos para encaminhar isso, só que a base precisava primeiro das diretrizes de todos os níveis. Então quando termina o trabalho das diretrizes, o Conselho Nacional vai partir para a discussão da base e isso ficou então para o segundo governo Dilma, que é um governo muito difícil né, então essa discussão da base ela vem nessa continuidade de toda a normativa, de diretriz, para fazer uma coisa mais específica. Na minha leitura, as diretrizes são muito importantes, mas são pouco conhecidas. Em geral as pessoas não lêem, são documentos longos e densos, essas coisas de lei, então a pessoa olha aquilo e não enfrenta. [...]. Então isso é um primeiro corte, quer dizer a base tinha que seguir o espírito das diretrizes e fazer das diretrizes que é um texto mais argumentativo, mais narrativo, nesse sentido, para um texto mais objetivo, mas sintético (grifos nossos).

Sendo assim, durante o processo de construção de texto dessa 1ª versão, parece que essa foi a perspectiva narrativa orientadora para o grupo pensar a Base para Educação Infantil, trabalho árduo uma vez que, ainda segundo a assessora (2020) além de permanecerem trabalhando, tinham que se reunir uma vez por mês para construírem algo novo, com pessoas que nunca tinham trabalhado antes (ASSESSORA, 2020), isto é,

a gente vai ver uma coisa mais construída de baixo para cima a partir das experiências dessas pessoas que são do sistema municipal, sistema estadual ou mesmo das universidades. A regra que a gente tinha que seguir era isso, precisa ser anual, que a gente quebrou na Educação infantil, não fez, e tem que ser escrito por objetivos e os objetivos vão ser numerados (ASSESSORA, 2020).

O documento produzido foi amparado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que fez o papel de coordenação institucional, ficando a UFJF com a incumbência de criar a plataforma interativa da consulta da BNCC. Assim, no dia 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC foi publicada. Após a publicação um intenso debate surgiu entre grupos conservadores e progressistas, que se posicionaram contra o documento, de tal modo que,

Para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 36).

A assessora (2020) também chama atenção para esse debate indicando que,

a BNCC começou a ser pensada na Constituição Federal quando se define que é um direito comum de todo cidadão brasileiro, de ter uma experiência escolar semelhante e não diferenciada por local de residência, classe social, corpos, etnias, religião. Essa coisa do tem direito ao aprender, ou a escola tem expectativa que a criança aprenda, geralmente mostram dois grupos: o grupo do direito, mas central, de social democracia, que defende esse ponto de vista e o dos direitos, grupo mais de esquerda. Uma o que a escola tem que cobrar e a outra o que a escola tem que oferecer.

Esses debates ocorreram porque entre setembro de 2015 e março de 2016, o documento esteve disponível no Portal da Base, tornando pública a proposta da BNCC e buscando também acolher as contribuições da sociedade. Mediante cadastramento, as contribuições foram recebidas, a partir de três categorias: a) indivíduos (estudante da Educação Básica ou Ensino Superior; professor da Educação Básica ou Ensino Superior; pai ou responsável por estudante da Educação Básica; “outro”), b) organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e c) redes (escolas, redes de ensino). O resultado desse processo foi o cadastro, no portal, de 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional (BRASIL, 2016b).

Para a especialista (2020), nesse processo é possível observar ganhos para Educação Infantil, pois junto com a consulta pública puderam também participar de uma série de encontros:

A equipe foi no total, se não me engano, 93 encontros regionais, locais, nacionais e um inclusive internacional que nós participamos. Então nós tivemos a possibilidade de discutir sobre essa proposta com muitas pessoas, porque inclusive esses encontros eram com grupos de pesquisa, com integrantes do movimento do Inter Fórum da EI, pessoas que estão na área a bastante tempo e que podiam fazer críticas bem fundamentadas, porque assim, o nosso objetivo, quando nós escrevemos não era trazer na base um documento pessoal, mas antes um respeito muito grande, uma referência muito grande nas diretrizes curriculares nacionais, mas também um apoio nos consensos que a área foi construindo ao longo do tempo, então esse atores com quem nós fomos conversando, nos vários encontros Brasil afora, nós pudemos checar e inclusive perceber algumas alterações que seriam necessárias fazer, pontuais, porque essa interlocução foi muito legal, nenhuma outra etapa fez isso, nós acompanhamos depois, tipo assim, 3 encontros as outras áreas e nós tínhamos esse número gigante, de 92 ou 93, isso foi muito

legal, essa discussão com as pessoas que são da área (ESPECIALISTA, 2020).

Referente à consulta pública, a assessora (2020) afirma que a mesma seria até dezembro, mas em decorrência da demanda apresentada houve a prorrogação o que “foi muito ruim porque nós fomos receber a sistematização da consulta pública em março e, em março houve a decisão política de que nós entregaríamos ao Conselho até o começo de abril [...] Em um mês foi feita a segunda versão”. Entretanto, mesmo observando essa dificuldade a pesquisadora pondera que, apesar do curto tempo para a leitura,

nós conseguimos atender as coisas que foram mais demandadas e realmente na EI as questões mais demandadas foram a alfabetização, qual o papel da Educação Infantil na alfabetização e a segunda era a faixa etária, que tivesse idade. Então para a segunda versão nós tivemos que tomar decisões com relação a esses dois tópicos, que não foram decisões consensuais e nem fáceis, foi uma discussão mais polêmica, mesmo assim, eu acho que a gente conseguiu deixar alguma coisa aberta (ASSESSORA, 2020).

Além da consulta pública, houve ainda a solicitação de relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos a associações científicas e a professores pesquisadores das universidades, externos ao Comitê de Assessores e Especialistas. Na Educação Infantil as contribuições críticas foram realizadas pela Eloisa Acires Candal Rocha (Universidade Federal de Santa Catarina), Vânia Carvalho de Araújo (Universidade Federal do Espírito Santo), Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo) Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

Todas as contribuições recebidas foram organizadas e categorizadas por equipes de pesquisadores da UnB – Universidade de Brasília e da PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e consolidados em relatórios enviados ao Comitê que, deram origem a 2ª versão do documento (BRASIL, 2016a).

Assim, a 2ª versão é disponibilizada no dia 03 de maio de 2016, sendo apresentada à sociedade por meio da realização de 27 seminários organizados pelo Consed e Undime no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 em todos os estados; e contou com a participação de mais de 9.000 professores e gestores de todo país.

Dando prosseguimento, como fruto desses seminários, o Consed e a Undime elaboraram um relatório, no qual consolidava as principais contribuições para a elaboração do texto final da base, a ser encaminhado ao CNE. Esse documento foi entregue no dia 14 de setembro de 2016 ao ministro da Educação pelo presidente do Consed e secretário estadual de Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps, e pelo presidente da Undime e dirigente municipal de Educação de Tabuleiro do Norte (CE), Alessio Costa Lima.

Entretanto, em decorrência do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, tivemos uma mudança na presidência da República e quem assume é Michel Temer. Então, o presidente nomeou no dia 12 de maio de 2016 Mendonça Filho (DEM) para o Ministério da Educação, por conseguinte “as políticas educacionais foram redirecionadas com alterações na máquina administrativa, interrupções de programas, esvaziamentos e mudanças em vários conselhos” (AGUIAR, TUTTMAN, 2020, p. 82). Esse novo ministro

Altera a sistemática de construção da BNCC ao instituir, por meio da Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016, o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio para acompanhar o processo de discussão da 2ª versão preliminar da BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do ensino médio. Em sua composição, estão presentes apenas setores vinculados ao Ministério (AGUIAR, TUTTMAN, 2020, p. 82).

Assim, o Comitê de Especialistas e Assessores é abandonado pelo MEC que confere a responsabilidade ao Comitê Gestor. Desse modo, o comitê Gestor foi o responsável pela elaboração da 3ª versão da Base encaminhada ao CNE, indicando rompimento com a sistemática de construção das versões anteriores (AGUIAR, TUTTMAN, 2020). Essa versão impulsionou uma série de manifestações:

A insatisfação, tanto com o conteúdo desse documento elaborado pelo MEC quanto com os procedimentos de auscultas, era elevada, contudo, não foi suficientemente forte para impedir que fosse aprovada no CNE, apesar das argumentações contrárias expressas durante as audiências públicas e em documentos específicos, bem como do pedido de vistas e parecer contrário de três conselheiras do CNE (Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tuttmann e Aurina Santana), conforme consta no Parecer CNE/CP nº 15, aprovado em 15 de dezembro de 2017. O CNE aprovou a BNCC com alterações da 3ª versão para a versão final, que foi

disponibilizada no site do MEC no dia 20 de dezembro de 2017 (AGUIAR, TUTTMAN, 2020, p. 84).

Diante dessa trajetória o que podemos compreender, que até a mudança de presidência, a construção da BNCC “demonstrava evolução na ampliação e criação de espaços participativos e decisórios na construção de políticas curriculares no Brasil” (CORTINAZ, 2019, p. 13). Isso fica evidenciado tanto em relação ao número de contribuições, o tempo de elaboração, bem como, por meio da composição da equipe de elaboração. Na tabela abaixo demonstramos dados referentes ao número de contribuições em cada uma das versões e como as mesmas ocorreram juntamente com o período correspondente:

Tabela 1 – Número de contribuições, processo e período das BNCC’s

Versão	Número de contribuições
1ª versão	12 milhões de contribuições consulta pública online Período: outubro 2015 a março de 2016
2ª versão	+ de 9 mil contribuições 27 seminários organizados em todos os Estados Período: 23 de junho a 10 de agosto de 2016
3ª versão	44 mil contribuições 5 audiências públicas presenciais nas diferentes regiões do país e com 1 Dia D para discutir a BNCC Período: janeiro e março de 2017

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

A partir da tabela percebemos que a 1ª e 2ª versão da BNCC demonstram um número significativo de contribuições, bem como, um tempo maior de elaboração. Nesse sentido, essas versões denotam um caráter mais democrático, porque além de abrir consulta pública para as contribuições, contou com a equipe de especialistas e assessores; e também com contribuições de associações científicas, movimentos sociais, universidades e leitores críticos. Ao se referir aos pesquisadores das universidades e associações científicas, Micarello (2016, p. 70) ressalta que,

a possibilidade de emitirem pareceres mais extensos configura uma condição outra de participação no processo de consulta. As vezes desses atores tiveram, portanto, outra amplitude, especialmente no que se refere à possibilidade de direcionar mais livremente a

natureza de suas contribuições, por não estarem limitadas às funcionalidades do sistema de consulta.

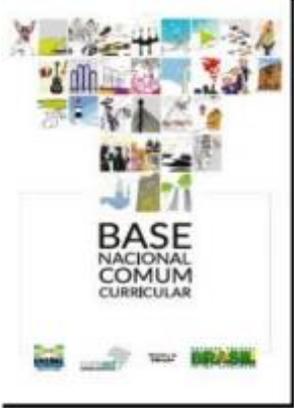
Já a 3ª versão, apesar de no site oficial da BNCC indicar que houve 44 mil contribuições, foram realizadas apenas 5 audiências, durante um período de 3 meses, denotando um caráter aligeirado e verticalizado, além da “negação às discussões e encaminhamentos já pontuados pelas entidades de classe e educadores, registrados nas versões anteriores” (ALVES, 2019, p. 73). Desse modo, “se iniciamos a construção de uma base de forma lenta e mais participativa, terminamos o processo de forma estrategicamente apressada e antidemocrática” (ROSA, 2019, p.85).

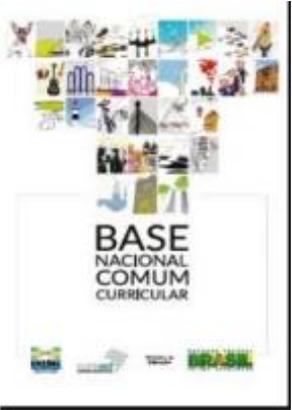
Nessa lógica, observamos que,

a proposta da BNCC traz um discurso democrático de ampla participação dos sujeitos, com intensas consultas públicas, diálogos entre os/as educadores(as) em reuniões regionais e locais. Entretanto, esse fato não assegura a existência de um documento efetivamente coletivo, como é incisivamente divulgado pelo MEC e órgãos em prol da Base. A palavra final, como sabemos, é dos especialistas a quem o MEC confere credibilidade e poder (ALVES, 2019, p. 73).

Nessa perspectiva, a quem o MEC conferiu a credibilidade? Quem compôs a equipe de elaboração em cada uma das versões? Percebemos que essa credibilidade esteve atrelada às mudanças do governo, sendo que dentro desse campo de disputas, cada qual buscava um tipo de projeto societário. Então, a partir das fichas técnicas de cada versão foi possível identificar os sujeitos envolvidos no processo de construção de texto, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 6 - Capa das versões e Equipe de Elaboração

Capa	Equipe de Elaboração
<p>1ª versão</p> 	<p>MINISTRO DA EDUCAÇÃO Renato Janine Ribeiro</p> <p>SECRETÁRIO EXECUTIVO Luiz Cláudio Costa</p> <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA Manuel Palacios da Cunha e Melo</p> <p>DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL Diretor Ítalo Modesto Dutra</p> <p>COORDENADOR-GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL Élsio José Corá</p>

	<p>COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL Coordenadoria geral: Rita de Cássia de Freitas Coelho</p> <p>COORDENAÇÃO-GERAL DE ENSINO MÉDIO Coordenador-geral interino: Ricardo Magalhães Dias Cardozo</p> <p>COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL Coordenador-geral: Leandro da Costa Fialho</p> <p>UNDIME</p> <p>CONSED</p>
<p>2ª versão</p> 	<p>MINISTRO DA EDUCAÇÃO Aloizio Mercadante</p> <p>SECRETÁRIO EXECUTIVO Luiz Cláudio Costa</p> <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA Manuel Palacios da Cunha e Melo</p> <p>DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL Diretor Ítalo Modesto Dutra</p> <p>COORDENADOR-GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL Élsio José Corá</p> <p>COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL Coordenadoria geral: Rita de Cássia de Freitas Coelho</p> <p>COORDENAÇÃO-GERAL DE ENSINO MÉDIO Coordenador-geral interino: Ricardo Magalhães Dias Cardozo</p> <p>COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL Coordenador-geral: Leandro da Costa Fialho</p> <p>EQUIPE DE ASSESSORES E ESPECIALISTAS COORDENAÇÃO: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello(MG/UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (MG/UFMG)</p> <p>COMITÊ DE ESPECIALISTAS (Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015) COMITÊ DE ASSESSORES (Portaria nº 20, de 10 de julho de 2015)</p> <p>UNDIME</p> <p>CONSED</p>
<p>3ª versão</p>	<p>MINISTRO DA EDUCAÇÃO José Mendonça Filho</p> <p>SECRETÁRIA EXECUTIVA Maria Helena Guimarães de Castro</p>

	<p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA Rossieli Soares da Silva</p> <p>COMITÊ GESTOR DA BNCC (Portaria n. 790, de 27 de julho de 2016)</p> <p>PARCERIA: CONSED E UNDIME</p> <p>APOIO: MOVIMENTO PELA BASE</p>
<p>Versão final</p> 	<p>MINISTRO DA EDUCAÇÃO Rossieli Soares da Silva</p> <p>SECRETARIA EXECUTIVA Henrique Sartori de Almeida Prado</p> <p>SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA Katia Cristina Stocco Smole</p> <p>CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</p> <p>COMITÊ GESTOR DA BNCC (Portaria n. 790, de 27 de julho de 2016)</p> <p>PARCERIA: CONSED E UNDIME</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A partir do quadro, e compreendendo os procedimentos que englobam a produção de políticas e propostas curriculares no Brasil, iremos identificar os sujeitos envolvidos no processo de construção de texto vinculados ao MEC. Essa delimitação é plausível, uma vez que foram estes que indicaram a sua equipe de trabalho, seja por meio da Equipe de Especialistas e Assessores (1ª e 2ª versão) ou Comitê de Especialistas (3ª versão e versão final). Então, a partir da consulta à plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), por meio do nome de cada integrante pudemos acessar o currículo *lattes* e identificar a formação e experiência profissional de cada um²⁸, conforme descreveremos abaixo:

²⁸ Informamos que os que não tinham currículo *lattes*, as consultas foram realizadas e estão referenciadas no nome do autor.

Quadro 7 - Equipe de elaboração da BNCC em sua 1ª versão

Nome	Formação	Experiência Profissional
Renato Janine Ribeiro	Graduação em filosofia	Ministro de Estado da Educação, de 6 de abril a 5 de outubro de 2015. Desde 1994, é professor titular da Universidade de São Paulo, na disciplina de Ética e Filosofia Política. Em 2016 se tornou Professor Honorário do Instituto de Estudos Avançados da USP. É pesquisador sênior do CNPq e professor sênior da Universidade de São Paulo. Foi professor visitante na UNIFESP, entre 2018 e 2020, onde criou, em 2019, o Instituto de Estudos Avançados e Convergentes (IEAC-UNIFESP), do qual foi o primeiro presidente, entre novembro de 2019 e fevereiro de 2020. Também é secretário nacional da SBPC, para o quadriênio 2019-23.
Luiz Claudio Costa	Graduação em matemática; Mestrado em agronomia e doutorado em Agrometeorologia	Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Viçosa. Professor de Graduação e pós-graduação, orientador de mestrado, doutorado, iniciação científica. Bolsista produtividade em pesquisa do CNPq de 2003 a 2013. Exerceu vários cargos de gestão na UFV e no Ministério da Educação. Reitor, Chefe de Departamento, Coordenador de Pós-Graduação, Pró-reitor, Presidente do INEP, secretário de educação superior, Secretário executivo e Ministro interino. Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Agrometeorologia, atuando principalmente nos seguintes temas: soja, modelos, milho, crescimento e produtividade. Ampla Experiência nacional e internacional em educação superior, qualidade e gestão. Foi Vice-Presidente do Board do PISA-OCDE. É presidente do Observatory on Academic Ranking and Excellence (IREG) e membro do International Advisory Board da King Abdulaziz University, Saudi Arabia ²⁹ .

Manuel Palacios da Cunha e Melo	Graduação em Engenharia de Telecomunicações, mestrado em Ciências Sociais Ciência Política e doutorado em Ciências Sociais: Sociologia	Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação educacional, educação, avaliação de políticas públicas, gestão escolar e avaliação.
Ítalo Modesto Dutra	Licenciatura em Matemática, Matemática e Informática Plena em mestrado e Doutor em	Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino fundamental, mapas conceituais, informática na educação, formação de professores, processos de conceituação e aprendizagem mediados por uso de tecnologia. Foi Coordenador Geral de Ensino Fundamental, da Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no período de maio de 2013 a maio de 2015. A partir de maio de 2015 até junho de 2016 foi Diretor da Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Foi professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e líder de grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação a Distância (Le@d). Além disso, atua como pesquisador colaborador do Institute for Human and Machine Cognition desde 2003 na pesquisa e no desenvolvimento do software para construção de mapas conceituais CmapTools. Está licenciado do cargo de professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - curso de Licenciatura em Matemática e hoje atua como Chefe da Área de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.
Rita de Cássia de Freitas Coelho	Graduada em Ciências Sociais	Possui ampla experiência, na formulação, implementação e regulamentação de políticas de Educação Infantil. Foi consultora de vários estados, municípios e organismos internacionais. Uma das articuladoras da criação do Movimento

		<p>InterFóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), do qual é membro. Foi presidente da União Nacional de Conselhos Municipais de Educação. Foi Coordenadora Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação/MEC. Atualmente é coordenadora da equipe de avaliação da Educação Infantil no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora³⁰.</p>
<p>Ricardo Magalhães Dias Cardozo</p>	<p>Licenciatura e Bacharelado em Educação, Especialização em Metodologia Científica e Epistemologia da Pesquisa e Mestrado em Educação.</p>	<p>Foi professor designado da Unimontes no primeiro semestre de 2006. É professor efetivo da área de Didática e Fundamentos da Educação na Rede Federal desde agosto de 2006. Foi Chefe do Setor de Supervisão Pedagógica de fevereiro de 2007 a maio de 2008. E Coordenador Geral de Ensino do IF Baiano Campus Guanambi de junho de 2008 a maio de 2009. É professor efetivo da área de Didática e Fundamentos da Educação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas desde junho de 2009. Foi Presidente do Conselho Municipal de Educação de Salinas em 2013. Foi Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência - Pibid - CAPES - IFNMG no período de março de 2011 a agosto de 2015. Foi Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG de março de 2014 à julho de 2015. Foi Coordenador Geral de Ensino Médio, na Diretoria de Currículos e Educação Integral na Secretaria de Educação Básica - Ministério da Educação, de julho de 2015 à julho de 2016. Desde 01 de novembro de 2016 é Pró-Reitor de Ensino do IFNMG. Desde 2018 é vice-coordenador do Fórum de Dirigentes de Ensino- FDE do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação</p>

³⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/gestradoufmg/posts/3268317923254464>. Acesso em: 31 ago. 2020.

		docente, Ensino Médio, currículos, cidadania, educação profissional, gestão participativa e conselhos.
Leandro da Costa Fialho	Graduação em Educação Física e Administração e Mestre em Políticas Sociais	Cedido da Prefeitura Municipal de Santa Maria ao Ministério da Educação até o ano de 2016. Temas de atuação: gestão educacional, políticas públicas, violência e educação integral. Ministra aulas no Curso de Educação Física do Centro Universitário UNIEURO.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Ao analisarmos as formações de cada integrante desta 1ª versão, percebemos que quatro têm formação nas áreas humanas e sociais; e três possuem formação nas áreas exatas, evidenciando certo equilíbrio. Já em relação às experiências profissionais da equipe, concordamos com Fonseca (2018, p. 71) ao afirmar que “apresentam carreiras consolidadas na educação, atuando, em sua maioria, como professores do ensino superior, da educação básica e/ou como pesquisadores da área de ensino”. Ademais: “Todos os profissionais ligados ao Ministério da Educação possuem ou já possuíram carreira no magistério, a maioria no ensino superior” (FONSECA, 2018, p. 71).

Nessa versão aparecem os nomes dos representantes da Undime e do Consed, com os cargos exercidos e Estado que representam. Um ponto a se destacar é que na 1ª versão, os nomes dos elaboradores (especialistas e assessores) não aparecem na ficha técnica, contudo, os mesmos foram nomeados conforme Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015 e Portaria n. 20, de 10 de julho de 2015 e tiveram como coordenadores Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (MG/UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (MG/UFMG).

Na 2ª versão da BNCC, temos uma continuidade da equipe do MEC e observamos que a ficha técnica tem outra amplitude, ao longo das 17 páginas, além de constar a equipe do MEC, estão os nomes dos nomeados no comitê de assessores, nome dos nomeados na comissão de especialistas, os representantes do Consed e da Undime, a Equipe de Sistematização das contribuições ao portal da BNCC (pesquisadores e auxiliares de pesquisa) e Coordenadores Institucionais das Comissões Estaduais para a discussão da BNCC (Coordenadores indicados pelas Presidências Estaduais da Undime e Coordenadora indicados pelas Secretarias Estaduais da Educação). Compreendemos esse detalhamento como uma caracterização positiva de acesso à informação. Entretanto, apesar da continuidade da equipe de elaboração, em decorrência de uma reforma ministerial da presidente Dilma Roussef, o ministro Renato Janine Ribeiro deixou a pasta e quem reassumiu foi Aloizio Mercadante, que já havia sido Ministro da Educação no governo de Dilma Roussef entre 2012 a 2014. Segue adiante, formação e experiência profissional:

Quadro 8 – Currículo abreviado do ministro da Educação

Nome	Formação	Experiência Profissional
Aloizio Mercadante	Graduado em economia, mestrado em Ciência Econômica e doutorado em Teoria Econômica.	Professor licenciado de Economia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas, foi deputado federal por dois mandatos (1991-1995 e 1999-2003) e Senador da República por São Paulo (2003-2011). No Senado Federal exerceu as funções: de Líder do Governo, Presidente da Comissão de Assuntos Econômicos, Líder da Bancada do PT, do Bloco de Apoio ao Governo e Presidente do Parlamento do Mercosul (2010) . Além disso, foi Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (2011-2012), Ministro de Estado da Educação (2012-2014), Ministro de Estado Chefe da Casa Civil (2014-2015) e novamente ministro da Educação (2015-2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Devido ao contexto político, o Ministro Aloizio Mercadante, antes de sua saída, protocolou a 2ª versão da BNCC junto ao CNE. Assim,

De acordo com o cronograma inicial, haveria a entrega da segunda versão para o CONSED e a Undime, para a realização das Conferências Estaduais, após o que a equipe de assessores,

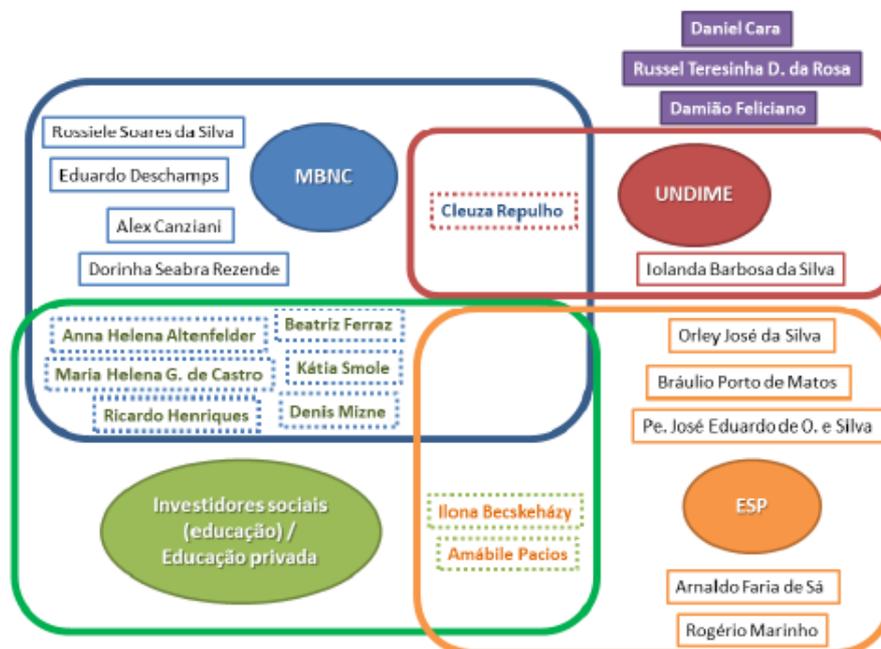
coordenação e SEB/MEC fariam os ajustes finais para envio ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Considerando, entretanto, a conjuntura daquele momento, da iminência da admissibilidade do processo de impeachment da Presidenta Dilma Roussef pelo Congresso Nacional, o que implicaria em seu afastamento e consequente alteração das equipes ministeriais, houve uma inversão no cronograma, acordado com o CNE, de que a entrega da segunda versão seria feita a esse órgão, que juntamente com CONSED e Undime encaminhariam as Conferências Estaduais. Naquele momento (abril/ maio de 2016) o CNE, pela sua natureza, era considerado mais estável do que a equipe ministerial (VALLADARES; GIRARDI; NOVAES; NUNES, 2016, p. 12).

Não obstante, no dia 12 de maio de 2016, Michel Temer assume como vice-presidente interino e um novo cenário foi delineado.

Interessante percebermos que apesar da elaboração da BNCC não prever participação do Congresso Nacional, no dia 31 de maio de 2016 a Comissão de Educação realizou um ciclo de debates sobre a Base, composto por cinco mesas temáticas, sem que a equipe de assessores e especialistas fosse envolvida nos debates, sendo que novos nomes compuseram a mesa. Essa situação gerou um desconforto que resultou numa manifestação da equipe de assessores e especialistas por meio de uma nota de esclarecimento anunciando que os textos produzidos foram encaminhados as instâncias responsáveis, criticando qualquer tentativa de modificação do mesmo. A mesa temática da Educação Infantil foi a Mesa 1, intitulada: Educação Infantil e Alfabetização na BNCC. A mesma foi coordenada pela Professora Dorinha Seabre Rezende (DEM/TO) e os palestrantes foram: Beatriz Ferraz - Gerente de Educação Infantil da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Amáble Pacios - Presidente da Federação das Escolas Particulares - FENEP e Anna Helena Altenfelder - Superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec.

Souza (2019) faz uma análise geral da composição das mesas temáticas, identificando os autores e os grupos que os mesmos integram, indicando por meio das interseções aqueles que se situam em mais de um, conforme figura abaixo:

Figura 5 - Participantes do Seminário da BNCC na Câmara dos Deputados



Fonte: Souza (2019, p. 79)

Assim,

22 componentes que participaram das cinco mesas (17 convidados e cinco deputados da Câmara), 11 são integrantes do MBNC, duas são / foram integrantes da Undime – entidade que apoia o MBNC – 7 são ou foram integrantes de organizações filantrópicas ligadas à educação e apoiadas por grandes empresas e instituições financeiras (alguns deles coincidem com os apoiadores do MBNC), uma é vinculada à Federação Nacional de Escolas Particulares (FENEP), 5 são apoiadores do movimento Escola sem Partido (ESP) e duas declararam estar de acordo com suas ideias, defendendo a existência de “doutrinação” e “ideologia de gênero” nas escolas. Do total, apenas três participantes não possuem conexão com o MBNC ou com o ESP (SOUZA, 2019, p. 78).

Interessante observamos esses nomes e os grupos aos quais pertencem, pois mais adiante iremos perceber que vários deles aparecerão na equipe de elaboração da BNCC em sua 3ª versão e na versão final.

Dentre várias ações adotadas pelo presidente Michel Temer, destacamos a nomeação de Mendonça Filho para o Ministério da Educação, a revogação do decreto de nomeação de 12 dos 24 membros do CNE, a alteração da composição do Fórum Nacional de Educação (FNE), bem como, a exclusão deste fórum na organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Foram decisões políticas que estavam atreladas aos objetivos desse novo governo. Assim, com a nomeação do novo Ministro percebemos uma ruptura no processo de elaboração da BNCC, que será analisada detalhadamente mais adiante. No que se refere à revogação da nomeação e a inclusão de novos nomes por Michel Temer, podemos destacar que dois dos novos conselheiros designados para compor a CEB, José Francisco Soares e Nilma Santos Fontanive, “são professores dedicados à investigação na área de avaliação, tendo interesse nas questões de avaliações externas de larga escala” (SOUZA, 2019, p. 83).

Além da vinculação dos novos membros da CEB as avaliações em escala, de acordo com Andrade; Neves; Piccinini (2017, p. 24) indicam que os representantes do CNE possuem articulação com grandes grupos empresariais, com políticos, funcionários de universidades privadas, de modo que,

O Presidente da Comissão da BNCC, o sociólogo Cesar Callegari, ex-secretário de Educação da cidade de São Paulo na Prefeitura do PMDB/PT, duas vezes Deputado Estadual, também foi secretário de Educação Básica do MEC, quando Fernando Haddad era ministro é quem tem as cartas na mão. Atualmente, é diretor da Faculdade SESI-SP de Educação. Callegari também tem em seu currículo o cargo de membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação. Participando da Comissão estão ainda Antonio Carbonari Netto, Conselheiro Titular do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República (2009-2010), Fundador e Presidente da Anhanguera Educacional S.A; Eduardo Deschamps, do Conselho de Governança do ‘Movimento a Indústria pela Educação’ da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC); e da Fundação Fritz Müller, do Conselho da Associação Empresarial de Blumenau; José Francisco Soares, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), que compõe o MPB e o Todos pela Educação; Nilma Santos Fontanive - coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio; Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI), desde 2011, acumulando, também, o cargo de Diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e de Diretor Superintendente do Serviço Social da Indústria (SESI), anteriormente, foi Diretor de Operações da CNI (2007– 2010), e Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado da Bahia 27 Para mais detalhes acesse o site criado pelo MEC, <http://cnebncc.mec.gov.br/> 25 (2003 – 2006); Suely Melo de Castro Menezes, Pedagoga e diretora geral do Colégio e das Faculdades Integradas Ipiranga; Presidente do Conselho Estadual de Educação do Pará; e da Fundação Ipiranga, Membro do Fórum Nacional de Educação.

Em relação ao Fórum Nacional de Educação - FNE, por meio de Decreto o presidente passa a responsabilidade ao MEC pela organização da Conferência

Nacional de Educação (CONAE), que antes era realizada pelo FNE. Associado a isto, por meio da Portaria n. 577, de 27 de abril de 2017 ele modifica a composição do FNE, de tal modo que exclui instituições importantes e representativas,

como a ANPEd, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), entre outras. Adicionalmente, centraliza nas mãos do Ministro da Educação a escolha dos membros de certas representações [...], além da definição de quem entra e quem sai do FNE, retirando do próprio Fórum a possibilidade de criação dos critérios para tais medidas [...] (SOUZA, 2019 *apud* SOUZA, GIORGI, ALMEIDA, 2018).

Com essas ações, o governo além de buscar minimizar forças representativas da sociedade civil, também “procurava adequar a estrutura normativa do Conselho à nova perspectiva do projeto político governamental que se desenhava naquele contexto” (AGUIAR, 2019, p. 6), pois era preciso que o CNE fosse favorável às propostas e ações do MEC, em especial no que se refere à aprovação da BNCC (AGUIAR, 2019).

Dando prosseguimento a esse projeto político, Mendonça Filho, interrompe a sistemática da construção da BNCC, a equipe toda é modificada, e ele institui a Portaria n. 790, de 27 de julho de 2016, que estabelece o Comitê gestor. Esse comitê tem a responsabilidade pelas definições e diretrizes que orientariam a revisão da 2ª versão, bem como, pela indicação dos especialistas que redigiriam a versão final. Na sequência demonstraremos quem fez parte da equipe de elaboração e que aparece na ficha técnica da BNCC em sua 3ª versão.

Quadro 9 - Equipe de elaboração da BNCC em sua 3ª versão

Nome	Formação	Experiência Profissional
José Mendonça Filho	Graduado em Administração e Gestão Pública	Tem experiência em diversos cargos e funções públicas, tanto no Poder Legislativo, como no Executivo. Foi deputado estadual, secretário de Estado, secretário de Estado, vice-governador do Estado de Pernambuco em duas gestões (1999-2003/2003-2006), governador, deputado federal por três mandatos e ministro da Educação.

<p>Maria Helena Guimarães de Castro</p>	<p>Graduada em Sociologia, Mestrado em Ciência Política</p>	<p>É professora aposentada desta Universidade/IFCH onde atuou também como pesquisadora do Núcleo do Estudos de Políticas Públicas/NEPP. Atualmente é Secretária Executiva do Ministério da Educação. Foi Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2016) e Diretora Executiva da Fundação SEADE de São Paulo até 16 de maio de 2016. No Governo do Estado de São Paulo atuou, de 2007 a abril de 2009, como Secretária de Educação. Foi também Secretária de Assistência e Desenvolvimento Social e Secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico deste mesmo Estado. Possui experiência e trabalhos na área de Ciência Política, com ênfase em Políticas Públicas principalmente nos temas: Educação no Brasil, Política Social, Avaliação, Políticas Públicas e Educação - estudos internacionais comparados. É membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional/ABAVE. Foi membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação", do Conselho Curador da Fundação Oschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE. Participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Participou também de vários comitês internacionais ligados à educação na UNESCO e na OCDE. É Membro da Academia Brasileira de Educação desde 2005 e da Academia Paulista de Educação desde 2015. Foi agraciada com diversos títulos e medalhas nacionais, destacando-se a Medalha de Comendador da Ordem Nacional do Mérito Nacional do Mérito Científico, o Prêmio Fernando Azevedo da Academia Brasileira de Educação? Educador do Ano 2000 e a Medalha da Ordem do Mérito Educativo da Presidência da</p>
--	---	--

		República. Publicou vários artigos, capítulos de livros e pesquisas sobre Educação e Política Social no Brasil e participou como palestrante e debatedora em congressos nacionais e internacionais. No período de 1995 a 2002, no Ministério da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso, presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, a Secretaria Nacional de Educação Superior e a Secretaria Executiva do Ministério da Educação. Foi também de 1993 a 1995 Secretária Municipal de Educação de Campinas, SP e Presidente da UNDIME. Maio de 2016.
Rossieli Soares da Silva	Graduado em Direito, mestrado em Gestão e Avaliação Educacional	Atual Secretário de Educação do Estado de São Paulo. Foi Ministro da Educação (abril a dezembro/2018). Exerceu o cargo de Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação e conselheiro do Conselho Nacional de Educação. Foi Secretário de Estado da Educação do Governo do Amazonas e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Foi vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e Secretário Executivo de Gestão da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Participou ativamente da reformulação do Novo Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017. Como Ministro da Educação, homologou a etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018 e foi secretário executivo do comitê gestor das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação e educação.

Nessa 3ª versão, além do Ministro da Educação, aparecem somente dois profissionais vinculados ao MEC, a diretora da Secretaria Executiva e o Secretário Executivo da Secretaria de Educação Básica. Na sequência aparece o Comitê Gestor da BNCC, a parceria do Consed e da Undime, sem relacionar quais pessoas estiveram envolvidas no processo e também o apoio do Movimento pela Base. Em relação a Educação Infantil interessante percebermos que nessa versão e também na versão final não consta a Coordenação da Educação Infantil, entretanto, o mesmo foi ocupado por Carolina Helena Micheli Velho³¹.

Nesse sentido, o que podemos perceber é um afastamento dos especialistas e assessores e novos atores vão se apresentando vinculados a uma rede de parceiros. Assim, de uma equipe de 116 especialistas passa para uma equipe de 26 redatores, sendo que destes últimos apenas dois também participaram da 1ª e 2ª versão: Ruy Cesar Pietropaolo, da Universidade Anhanguera (atuação: Matemática) e Suraya Cristina Darido da Cunha, da Universidade Estadual Paulista- UNESP (atuação: Educação física). Destarte, ocorre uma mudança de perspectiva, na qual a construção da BNCC passa exclusivamente para cargos indicados pelo próprio governo, ou seja, “os cargos principais da Educação estão nas mãos de figuras representativas da sociedade civil interessadas na formulação de uma educação empresarial enquanto resposta a ‘modernização do Estado’” (HELENO, 2017, p. 77); assim, é realizada a nomeação do Comitê Gestor.

De acordo com a Portaria n. 790, de 27 de julho de 2016³² o Comitê Gestor é presidido pela Secretária Executiva do MEC, neste caso, a Maria Helena

³¹ Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (2016). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação infantil desde 1996. Inicialmente em sala de aula como professora e posteriormente como Coordenadora/Gestora. De 2011 a 2013 foi consultora para a COEDI/SEB/MEC, implementando o Programa Pro infância em diversos Estados, com atuação desde orientações gerenciais e legais para as Secretarias Municipais de Educação até formação dos coordenadores/diretores e professores dos municípios. Foi consultora nacional de 2013 a 2017 para o tema de educação infantil no UNICEF no Brasil. De abril de 2017 a setembro de 2018 esteve como Coordenadora-Geral de Educação Infantil no Ministério da Educação. Foi membro do CONANDA pelo Ministério da Educação. Foi membro do Comitê Diretivo do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (2014-2017) e membro do Comitê Distrital pela Primeira Infância (2014-2016). Integra a Rede Nacional Primeira Infância. Atualmente é professora de pós-graduação do Instituto Saber e coordena o CEI- Cultura, Educação e Infâncias. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/>. Acesso em: 14 set. 2020.

³² Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972. Acesso em: 22 ago. 2020.

Guimarães de Castro, com a participação do Secretário de Educação Básica (na função de Secretário-Executivo), Rossieli Soares da Silva e por titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculados ao MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino; e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ao compararmos, de forma geral, a 1ª, 2ª e 3ª versão da BNCC, podemos afirmar que a influência “de fundações privadas e de organismos internacionais na construção da BNCC foi diluída no Governo Dilma, quando havia um grupo robusto de 132 especialistas trabalhando na construção do documento” (CORTINAZ, 2019, p. 82) e no Governo Temer o grupo foi reduzido e observou-se a força no direcionamento do objetivo da própria base através da atuação desses grupos junto ao Consed e à Undime.

Buscando conhecer esses novos atores, a partir da consulta à plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), por meio do nome de cada integrante pudemos acessar o currículo *lattes* e identificar a formação e experiência profissional de cada um, sendo que dois membros deste comitê já foram citados acima (Maria Helena Guimarães de Castro e Rossieli Soares da Silva), motivo pelo qual não estarão contemplados no quadro a seguir:

Quadro 10 - Comitê Gestor da BNCC em sua 3ª versão

Nome	Formação	Experiência Profissional
Eline Neves Braga Nascimento	Graduada em Psicologia, especialização em metodologia do ensino superior e mestrado em Psicologia Social.	Mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade social, adolescência, direitos humanos, mulher e psicologia educacional. Atuou como Supervisora e Orientadora Educacional do Colégio de Aplicação da UFPE - 1998 a 2005 Consultora em Gestão, Estratégia e RH 2005 a 2016 Secretária de Educação Profissional e Tecnológica do MEC 2016 a 2018 Diretora de Escola de Governo da Fundação Joaquim Nabuco entre julho e outubro 2018 Consultora Educacional pela UNESCO

		com assessoria a processo de Avaliação Institucional. Foi membro de Conselhos de Administração do SENAI, SENAC, IEL e Emprabii entre 2016 e 2018.
Ivana de Siqueira	Graduada em Psicologia, especialista e mestre em educação	Atuou durante sete anos, como chefe de gabinete da atualmente extinta Secretaria de Educação Especial, foi coordenadora-geral de desenvolvimento da educação especial. Foi gerente de projetos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, de 2003 a 2007, também tendo atuado no Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.
Maria Inês Fini	Graduada em Pedagogia, Especialista em Currículo e Avaliação e Doutora em ciências.	Professora e Pesquisadora em Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Social e do Trabalho. Tem experiência em Gestão Educacional na Educação Básica e Superior. Fundadora da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde atuou de 1972 a 1996, exercendo cargos como docente, pesquisadora e funções administrativas e de representação. De 1996 a 2002 no INEP/MEC, foi Diretora de Avaliação para Certificação de Competências sendo responsável pela criação e implementação do ENEM e do ENCCEJA e foi Diretora do PISA no Brasil. De 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou projetos para a implantação de Sistemas de Avaliação em larga escala para sistemas de ensino, prefeituras e secretarias de estado da educação. De 2007 a 2010, criou e coordenou o Projeto São Paulo Faz Escola, responsável pela reestruturação do currículo e do sistema de avaliação SARESP da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Membro do Conselho Editorial da Revista META: Avaliação (CESGRANRIO). Reitora da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Diretora da F & F Educare desde 2003 até 2016; membro do Conselho Editorial da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO), consultora da Fundação Roberto

		<p>Marinho, da ABRIL Educação em 2014 e 2015; Diretora Pedagógica do Grupo SLMandic, Campinas SP, de 2012 a 2014. Foi Coordenadora do Comitê Deliberativo do Observatório da Educação da FEAC de Campinas desde 2013 até 2016. Foi membro do Conselho de Responsabilidade Social da FIESP e Consultora ad-hoc da FAPESP e do Banco Mundial. Desde maio de 2016 é Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).</p>
<p>Paulo Monteiro Vieira Braga Barone</p>	<p>Graduado em Física e Engenharia Elétrica, Mestrado e Doutorado em Física.</p>	<p>Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (desde 1986). Pesquisador na área de Física, especialista em Estrutura Eletrônica de Moléculas Bioativas e de Nanodispositivos. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2004-2012, 2014-2018), foi Presidente da Câmara (2008-2010). Tem experiência na gestão e avaliação educacionais e outros temas em Educação Superior.</p>
<p>Regina de Assis</p>	<p>Graduada em Serviço Social, Mestrado em Educação e Doutorado, EdD, em Curriculum and Teaching</p>	<p>Foi Professora Assistente da FE/UNICAMP 1982/1986, Professora Associada Doutora Avançada, entre 1978 a 2009, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, aposentada em 2009. Foi Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro entre 1993 a 1996, Membro do Conselho Nacional de Educação, 1996/2000. Fundadora e Presidente da MULTIRIO, Empresa Municipal de Multimeios do Rio de Janeiro entre 2001 a 2008. Membro do Conselho Diretor da World Summit on Media for Children Foundation e do Conselho Consultivo do Observatório Europeu de TV Infantil. Atualmente exerce Consultoria em Educação e Mídia podendo atuar principalmente nos seguintes temas: Educação e Mídia: Questões Epistemológicas; Criação e Desenvolvimento de Produtos Educacionais em linguagens áudio/visuais, digitais e impressas; Políticas Públicas para Educação</p>

		e Mídia; Currículo e Ensino para Educação Infantil e Fundamental; Educação de Professores.
--	--	--

Fonte: Elaborado da autora (2020)

Ao observarmos a formação dos novos atores fica evidenciado que os mesmos possuem “leituras diferentes em relação aos seus antecessores, devido à formação, com caráter mais voltado para áreas de exatas, direito e formação empresarial” (FONSECA, 2018, p. 99). Em relação às experiências profissionais percebemos que na sua maioria estão relacionadas a gestão empresarial.

Em comparação com a 1ª e a 2ª versão da BNCC, enquanto os Ministros Renato Janine Ribeiro e Aloízio Mercadante possuíam formação e experiência profissional voltadas à educação, o Ministro José Mendonça Filho não possuía formação e experiência nessa área. Tanto ele quanto Rossieli Soares da Silva, são nomeados por Michel Temer sem possuírem trajetória acadêmica profissional na área da educação. Ao se referir ao novo Ministro, Marsiglia; Pina; Machado; Lima (2017, p. 114) destacam que,

Quando estive à frente do Governo de Pernambuco foi responsável pela implementação da escola em tempo integral com forte apoio do “instituto co-responsabilidade educacional”, uma das grandes implantadoras de reformas empresariais na educação brasileira. Nesse sentido, é evidente que o indicado para o Ministério tem como objetivo comandar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial.

Essa modificação no processo de construção do documento da base, agora comandada por atores com vinculação na defesa de uma perspectiva gerencial para educação, também é observada nas nomeações do Comitê Gestor, sendo que Maria Helena Guimarães de Castro, Rossieli Soares da Silva e Maria Inês Fini fazem parte do Movimento pela Base (MPB). A Maria Helena Guimarães de Castro teve uma trajetória como presidente do INEP durante o governo do Fernando Henrique Cardoso e Maria Inês Fini foi diretora de avaliação para a certificação de competências. Ademais,

Entusiastas das chamadas “avaliações em larga escala”, as duas foram responsáveis pela implementação de vários mecanismos avaliativos para diversos níveis da educação nacional, como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM) (MARSIGLIA et al., 2017, p.115).

Ao analisar o comitê gestor, Souza (2019, p. 75) também corrobora indicando que,

Entre eles há profissionais envolvidos com a questão das avaliações em larga escala (como Rossieli Soares e Maria Inês Fini), da produção de material didático uniformizado para redes de ensino (como Maria Helena Guimarães de Castro e Ghisleine Trigo³³) e apoiadores do Movimento pela Base Nacional Comum (como Maria Helena Guimarães de Castro, Rossieli Soares e Maria Inês Fini). Nesse sentido, observamos uma série de elementos em contato, formando uma rede – na qual certos interesses adquirem privilégios – que participa do processo de criação da BNCC e de significação da educação.

Em relação ao grupo de redatores, um dos nomes merece destaque é o de Guiomar Namó de Mello. De acordo com Andrade, Neves e Piccinini (2017, p. 24) ela é

conhecida intelectual do campo educacional, ex-secretária Municipal de Educação de São Paulo durante governo do PSDB e ex-diretora da Fundação Victor Civita, filiada ao TPE, foi indicada para reformar a política de formação de professores, em adaptação ao modelo e expectativas da Base. Guiomar há muito é intelectual orgânica da Fundação Lemann, trabalhando como consultora, articuladora e divulgadora de suas ações.

Nessa lógica, fica evidente a mudança de perspectiva que essa nova equipe trouxe para a construção do documento da BNCC, indicando ruptura com a 1ª e 2ª versão. Especificamente em relação à Educação Infantil, Giuriatti (2018) destaca que houve uma (des)continuidade na elaboração do documento BNCC no decorrer de 2015 a 2017:

³³ Embora não participe do Comitê Gestor, ela foi a coordenadora do grupo de redatores. Ela é graduada em Ciências com habilitação em Biologia e em Pedagogia, Doutora em Saúde Pública, já atuou na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e na Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (de 2015 a 06/2016). Em sua experiência profissional destacam-se projetos educacionais e de avaliação institucional liderados por ONGs. “Várias de suas pesquisas se dedicam ao monitoramento e à avaliação de ações encabeçadas por instituições filantrópicas como a Fundação Roberto Marinho e Fundação Vale do Rio Doce. Integra o Conselho Diretor do Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária (IDECA). Foi coordenadora indicada pelo Consed para atuar na condução da discussão da BNCC nos seminários estaduais (2016), representando o estado de São Paulo” (SOUZA, 2019, p. 75).

O processo inicial pautou-se no princípio da democracia, de modo que, além da consulta pública disponível a todo(a) e qualquer cidadão(ã), nos seis primeiros meses após a disponibilização da primeira versão, os especialistas da Educação Infantil estiveram envolvidos em reuniões nas diferentes regiões do Brasil, com o propósito de escutar as diferentes vozes implicadas na educação das crianças, assegurando que o texto refletisse os conhecimentos (e teorias) atuais em diálogo com as questões concretas de quem atua na área [...] Para a construção da segunda versão revista, o Ministério da Educação pode contar com a contribuição de outros pesquisadores da área [...] Tais articulações não se mantiveram. Até chegar ao documento final, três versões anteriores foram disponibilizadas, sendo que as duas primeiras contavam com os especialistas da área da Educação Infantil numa perspectiva de construção coletiva. A partir da terceira versão, que ocorreu após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, tornando Michel Temer o presidente em exercício, muda-se também o ministro da Educação e a Base é entregue para o Movimento Todos pela Base (GIURIATTI, 2018, p. 53).

Ao se referir a esse contexto, a assessora (2020) afirma:

Aí vem o impeachment e na reunião que a gente teve na semana do impeachment, ficou claro, porque até então quem coordenava todo o trabalho era basicamente o MEC com grande apoio do Consed, pouca presença da UNDIME e a gente sabia que lá por cima haviam muitas conversas com o Todos pela Educação, a Fundação Lemann, isso não chegava diretamente no grupo. Chegou uma ou duas vezes, uma vez quando eles trouxeram uns professores da Austrália para dar uma palestra, a Fundação Lemann traduziu materiais sobre objetivos para que a gente lesse, mas chegava como material acessório, não chegava como uma obrigação. Aí nessa reunião que a gente teve, pela primeira vez a reunião foi tomada pelo Todos pela Educação e aí ficou claro que o Consed e o Todos pela Educação, que a partir daquele momento gerenciaria e financiaria.

Nesse sentido, fica confirmado a presença de instituições externas ao Estado no processo de produção do texto da BNCC em sua 3ª versão e na versão final, uma vez que a construção da BNCC esteve pautada nos interesses da classe empresarial, representadas tanto pelos “Todos pela Educação” como pelo “Movimento pela Base Nacional” (MBNC).

Para Martins (2009), o Movimento Todos pela Educação se formou em 2006, na cidade de São Paulo, a partir do Congresso “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”. O mesmo foi organizado por três grupos empresariais: Fundação Coleman, Fundação Jacobs (ambas com sede na Suíça) e Instituto Gerdau. Assim,

O TPE surgiu de uma iniciativa empresarial, levada adiante pelo Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia), com a participação de outras empresas: Suzano Papel e Celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Fundação Roberto Marinho; dos bancos: Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander; dos institutos: Instituto Camargo Corrêa, Instituto Ayrton Senna e Instituto Ethos; de representantes da Igreja Católica e de pessoas físicas, incluindo Secretários de Educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (VOOS, 2012, p. 62).

De acordo com Bernardi; Uczak; Rossi (2018) esse grupo realizou conferências propondo um pacto pela educação que foi intitulado como Movimento Todos pela Educação. Assim,

Essa ideia sedutora de que ‘todos’ se unem pela educação, utilizada pelo Movimento, propôs a mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação. Apropriando-se de bandeiras de lutas históricas pela democratização da educação, ressignificando-as, o Movimento passou a defender a ampliação da jornada escolar, a universalização do atendimento educacional, as propostas de avaliação em larga escala, os incentivos à realização de parcerias externas que buscam apoio às atividades educacionais, entre outras questões. Propôs uma mudança na forma de executar tais propostas baseadas na gestão gerencial, ou seja, com o padrão de qualidade baseado no mercado (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 32).

Voss (2012, p. 62, grifos nossos) corrobora indicando:

Trata-se de um movimento dos empresários em prol, não apenas de uma reforma curricular, a qual é guiada pela pedagogia das competências na formação técnica e organizacional do trabalhador empregável, como também, pretendem repor a função social da educação e da escola, destituindo-as, contudo, de seu caráter público.

Desse modo, percebemos que o processo privatista da educação, ocorre, menos explícito, por meio das ‘parcerias’ existentes entre o público e o privado (FERREIRA; SANTOS, 2020). Outrossim, existe uma sobreposição do privado em relação ao público na definição das políticas, a exemplo do processo de construção do texto da BNCC. Desta forma, o empresariado brasileiro possuiu a função estratégica de produção de consenso, uma vez que esses empresários estiveram inseridos em diversos aparelhos privados de hegemonia, como a mídia, Organismos Multilaterais, etc. buscando garantir a manutenção do grupo social hegemônico. Ademais,

Atuando como verdadeiros intelectuais orgânicos, o empresariado buscou manter o controle do processo desde os primeiros momentos, ainda quando eram realizadas as primeiras reuniões para estruturar as discussões que resultariam nas versões da BNCC. A última versão demonstrou explicitamente que o interesse do empresariado era garantir uma formação instrumental, já que as competências e habilidades são introduzidas e se tornaram centrais no documento que acabou se tornando o oficial (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 204).

Já o Movimento pela Base, de acordo com Freitas (2015, s/p), se formou em abril de 2013, a partir do seminário internacional intitulado: Liderando Reformas Educacionais. Esse evento foi organizado pela Universidade de Yale, dos Estados Unidos da América, e pela Fundação Lemann; e ocorreu na cidade de São Paulo, na Universidade de Fundação Victor Civita – Grupo Abril. Peroni e Caetano (2015, p. 344) corroboram indicando que esse evento,

reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann. Participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação.

No *site*³⁴ próprio do movimento, no item “Quem somos” há a seguinte descrição:

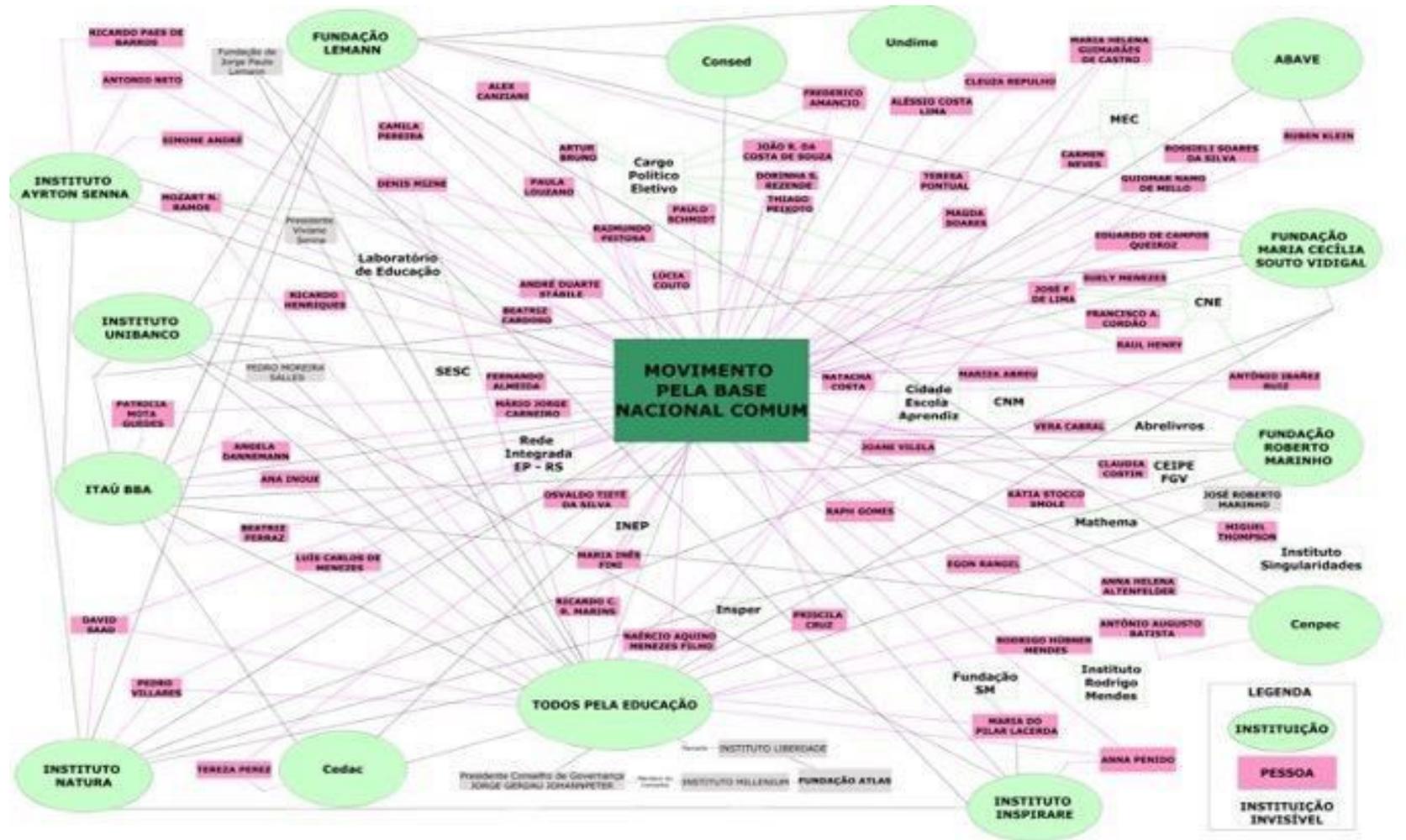
Somos um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que, desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros (PERONI; CAETANO, 2015, p. 346).

Dentre os integrantes desse movimento Peroni e Caetano (2015, p. 346) destacam algumas instituições privadas ou fundações e institutos aos quais os integrantes representam, sendo a “Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso”. Ademais “é importante frisar que alguns sujeitos que hoje se apresentam como diretores e/ou coordenadores de instituições privadas já estiveram em função de

³⁴ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 10 maio 2020.

direção no setor público, especialmente em órgãos governamentais” (PERONI, 2015, p. 346). Ao produzir uma rede de ligações entre os integrantes do MPB e Instituições “apoiadoras”, com os dados disponibilizados pelas próprias Instituições, Rosa (2019) nos auxilia na visualização do movimento, conforme imagem a seguir:

Figura 6 - Rede de Movimento pela Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Rosa (2019, p. 56)

A partir da imagem, podemos observar que o MPB se encontra apoiado em “instituições na maioria empresariais, que possuem algum tipo de vínculo, reforçando a tese que os ideias mercadológicos dominam esse movimento” (ROSA, 2019, p. 57). Assim,

Das 14 instituições do movimento, cinco declaram-se “sem fins lucrativos”: Cenpec, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, as quais integram o campo da filantropia [...] Também chamamos atenção para o fato de que 11 das instituições das 14 instituições são ligadas diretamente ao “Todos pela Educação” (ROSA, 2019, p. 57).

Interessante percebemos ainda que os sujeitos que representam o MBN estão majoritariamente presentes no Movimento Todos pela Educação, conforme destacam Bernardi, Uczak e Rossi (2018, p. 43):

constatamos que, de um total de 64 membros, mais da metade dos sujeitos do Movimento pela Base Nacional Comum (53%) são membros do TPE, ou seja, 28 sujeitos e ainda outros seis são representantes das instituições parceiras ou mantenedoras do TPE, totalizando 34 sujeitos individuais ou coletivos com relação direta com o TPE.

Assim, nessa 3ª versão esses movimentos estiveram presentes e foram vozes reconhecidas e legitimadas pelo governo, de tal forma que os membros do grupo do MBNC ascenderam a cargos no MEC e no CNE, como uma ação estratégica importante para a garantia da continuidade do trabalho e da aprovação desse novo documento. Então, “Tratou-se fundamentalmente de readequar o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”, do qual, aliás, a própria Maria Helena faz parte” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 115). Assim, legitima-se a reforma curricular no país, que se torna o grande alvo dos empresários,

não apenas por oferecer condições de lucrar através da venda de materiais educativos, cursos e consultorias, como, também, a partir do currículo, orientar em escala nacional os princípios e conteúdos a serem ensinados em todas as instituições escolares do Brasil. Ou seja, cria-se a possibilidade dos empresários apontarem as competências desejáveis que os futuros trabalhadores devem desenvolver durante o período escolar (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 199).

Já na versão final, aparecem o Ministro da Educação, o representante da Secretaria Executiva, o representante da Secretaria de Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação e as parcerias Consed e Undime, sendo que na parte final do documento aparecem as fichas técnicas da 1ª, 2ª e da versão final. Nessa versão, devido à disputa das eleições, o Ministro da Educação deixou a pasta e foi então substituído por Rossieli Soares da Silva, que na 3ª versão estava como Secretária da Educação Básica. Com a saída do Ministro, Maria Helena Guimarães de Castro pediu exoneração e foi substituída por Henrique Sartori de Almeida Prado. E quem assumiu a Secretaria de Educação Básica foi Katia Cristina Stocco Smole. Apesar da continuidade do trabalho da BNCC, devido as substituições, na sequência, seguindo a mesma sistemática das outras versões apresentadas, demonstraremos a formação e experiência profissional dos novos integrantes do MEC.

Quadro 11 - Equipe de elaboração na versão final da BNCC e suas respectivas formações profissionais e acadêmicas

Nome	Formação	Experiência Profissional
Henrique Sartori de Almeida Prado	Graduado em direito, Especialista em Relações Internacionais, Mestre em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento; e Doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudo Sociais e Políticos	Professor adjunto da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Secretário-Executivo do Ministério da Educação (SE/MEC), Secretário Nacional de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) e Secretário-Executivo do Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC). Foi Chanceler do Grupo Estácio. Recebeu a comenda, no grau de Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo, condecoração da Presidência da República Federativa do Brasil.
Katia Cristina Stocco Smole	Graduada em Bacharelado e licenciatura, especialização e aperfeiçoamento em Matemática plena, mestrado em Educação, doutorado em Educação especialização e aperfeiçoamento em Matemática pelo	É diretora executiva do Instituto Reuna e fundadora do Instituto Mathema de formação e pesquisa. É conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. É associada do Todos Pela Educação. É membro do Movimento Pela Base, membro do conselho administrativo da Fundação Nova Escola, membro do conselho consultivo das revistas Pátio. Foi Secretária de Educação Básica no MEC e membro do Conselho Nacional de Educação. Participou dos Programas Ensino Médio Inovador, Solução

	Instituto de Matemática e Estatística da USP.	Educacional para o Ensino Médio e Fórmula da Vitória Matemática todos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais até abril de 2018. Foi professora de matemática de ensino médio na rede pública estadual de São Paulo, assessorou a elaboração do projeto pedagógicos e de formação de professores da Rede Salesiana de Escolas entre 2002 e 2015. Foi técnica de ensino e pesquisa no Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática no Instituto de Matemática e Estatística da USP (CAEM-IME-USP). Coordenou os cursos de especialização: Fundamentos do Ensino da Matemática em São Paulo e Desafios da Educação Infantil em Jundiaí, ambos em parceria com a Universidade de Franca-UNIFRAN. É autora de diversas publicações na área de atuação e em experiência na área de Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, resolução de problemas, formação de professores, leitura e escrita em aulas de matemática, avaliação, planejamento e jogos.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Ao analisarmos a formação e experiência profissional o que nos chama atenção é que ambos têm ligações com instituições que oferecem serviços educacionais, o primeiro foi chanceler do Grupo Estácio e a 2ª além de ser associada ao Todos pela educação, é membro do Movimento Pela Base, membro do conselho administrativo da Fundação Nova Escola, membro do conselho consultivo das revistas Pátio e também autora de livros didáticos de matemática.

Ao se referir a equipe de elaboração da 3ª versão e da versão final da BNCC, a especialista (2020) sinaliza:

Já nessa última versão, que ficou, não houve essa participação tão grande e inclusive assim, eu nem sei quem foram as pessoas que fizeram, se são da área ou não, mas na época quando eu olhei, eu vi assim, puxa mais não são pessoas que são da ANPED, porque nós quatro participamos da ANPED desde a sua fundação, conhecemos as pessoas que participam do GT 7, a gente conhece as pessoas que estão nos movimentos de Fóruns, porque também estamos lá, então assim, as pessoas

que foram contratados eu acho que elas não puderam se fortalecer nessas organizações, porque essas organizações elas te permitem, ahn, para mim foi fundamental participar do meio desde o começo e também da ANPED, porque você consegue estar atualizada nas discussões da área de uma maneira assim impressionante, certas discussões vão aparecer nossa artigos um ou dois anos depois. Quando você discute nos encontros regionais ou nacionais ou numa regional da ANPED ou nacional da ANPED você está discutido com os autores dos trabalhos, é muito bom essa forma de troca, você aprende muito. Essas pessoas que assumiram eu não sei quais são as referências delas, não as conheci nessas trajetórias, nem de movimento, nem da academia, eu não as conheço e não sei suas referências o que podemos depender pelo produto do trabalho é que são pessoas que pensam a EI de forma mais escolarizada.

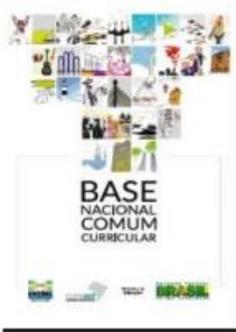
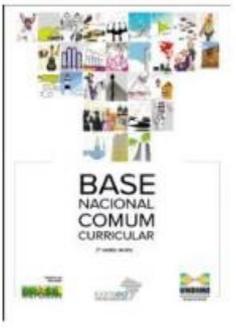
Diante deste cenário, percebemos que a BNCC em sua 3ª versão e na versão final esteve alinhada aos interesses empresariais, em detrimento a um caráter democrático, que pudesse ser pensado junto e a partir dos consensos que a área da Educação Infantil foi construindo ao longo dos anos. Assim, aliados a estes interesses e compreendendo que a política curricular não ocorreu de forma conciliatória, interessamos analisar quais foram as rupturas e/ ou continuidades dessa política em relação ao currículo para a Educação Infantil. Como o mesmo foi pensado, disposto e organizado em cada uma das versões? Essas questões serão contempladas no subcapítulo a seguir.

4.3 O currículo para a Educação Infantil na BNCC

A partir da compreensão de que BNCC não se constitui no currículo e sim é definida como um documento que serve de referência, um norteador de currículo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, nos propomos a analisar como o currículo para a Educação Infantil foi construído em cada uma das versões, concebendo-o “como um instrumento de poder, carregado de intenções e interesses, que legitima uma determinada concepção de escola, de conhecimento, de ser humano e de sociedade” (ALVES, 2019, p. 83), bem como, entendendo que “as concepções que norteiam a seleção dos conteúdos se traduzem nas práticas educativas, nas metodologias, no lugar que cada sujeito ocupará no processo educativo” (ALVES, 2019, p. 83).

No que se refere à estrutura geral de cada uma das versões, trazemos brevemente algumas continuidades e discontinuidades que englobam toda a Educação Básica, fazendo interlocuções com a Educação Infantil:

Tabela 2 – Caracterização das versões da BNCC

Versões da BNCC	1ª versão BNCC	2ª versão BNCC	3ª versão BNCC	Versão Final
Capas				
Número de páginas do texto	302 páginas	652 páginas	396 páginas	600 páginas
Objetivos da BNCC	12 direitos de aprendizagem e desenvolvimento	7 direitos de aprendizagem e desenvolvimento	10 competências gerais	10 competências gerais

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Em relação às capas de cada uma das versões, observamos diferenças entre a 1ª e 2ª versão para a 3ª versão e versão final. A 1ª e 2ª versão apresentam uma organização que contempla todas as regiões do Brasil. Assim: “ao mesmo tempo que acolhe as diversidades brasileiras e enaltece-as, parece jogar com a identificação de cada sujeito, fazendo com que todos se sintam representados” (ROSA, 2019, p. 79), denotando um caráter mais coletivo.

Já a 3ª versão e a versão final demarcam um rompimento dessa representatividade ao substituir as imagens das regiões do Brasil por blocos de construção com as cores da bandeira brasileira e com a indicação de que “Educação é a Base”. Nesse sentido, concordamos com Rosa (2019) ao indicar que essa nova imagem é típica dos reformadores da educação em consonância

com os ideais liberais e neoliberais. A especialista (2020) corrobora indicando que as capas traduzem a imagem que se pretende passar, de tal modo que,

Na 1ª e 2ª versão da base tinha aquele Brasil e tinham alguns desenhos, representando cada um dos Estados. Eram pedaços do Brasil, dava a ideia de diversidade, um país que tem várias características diferenciadas, muito próprias do Nordeste, do Norte, do Sul, eu gostava muito mais dessa capa, inclusive as cores. Essa capa da 3ª versão parece uma coisa de engenharia, os blocos e lembra a pirâmide da educação do Brasil, a maioria fica só no fundamental, poucos no Médio e só uma pequena parte chega ao Ensino Superior, parece alguma coisa assim de progressão.

Interessante percebermos também que acompanhando essa ruptura das capas, houve uma substituição da imagem do portal da base. A primeira imagem ficou disponível durante a 1ª e 2ª versão da BNCC, a segunda imagem ficou disponível durante a 3ª versão e a terceira imagem é a atual.

Figura 7 - Imagens do portal da BNCC



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

Conforme as imagens acima, podemos perceber que durante a 1ª e 2ª versão da BNCC, a imagem apresenta um Brasil e sobre ele uma rede, na qual estão conectados pontos situados em vários espaços, o que em consonância com a capa da BNCC (1ª e 2ª versão) poderia indicar também uma representatividade nacional. Já a segunda imagem traz uma identidade visual na qual o mapa e a rede são substituídos por uma pirâmide pela mesma imagem da capa da BNCC em sua 3ª versão e versão final, cuja análise já foi apresentada acima. Já a versão atual, substitui a pirâmide por apenas três blocos com as cores do Brasil unidas, o que poderia sugerir que cada bloco corresponderia aos princípios que de acordo com o MEC norteiam a BNCC: igualdade, diversidade e equidade.

Já em relação ao número de páginas dos documentos, observamos que a 1ª versão contou com 302 páginas, das quais 10 páginas são dedicadas

exclusivamente para a Educação Infantil, e estão dispostas conforme quadro abaixo:

Quadro 12 - Título e subtítulo da Educação Infantil na 1ª versão da BNCC

Título	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular
Subtítulo	Campos de Experiências e Objetivos de aprendizagem

Fonte: Brasil (2015)

A 2ª versão contou com 652 páginas, das quais 32 páginas são destinadas exclusivamente para a Educação Infantil, e estão dispostas conforme quadro abaixo:

Quadro 13 - Título e subtítulos da Educação Infantil na 2ª versão da BNCC

Título	A etapa da Educação Infantil
Subtítulos	Introdução
	A relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil
	Currículo na Educação Infantil
	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento
	Campos de Experiências
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
	Campos de Experiências, direitos e objetivos de aprendizagem
Sobre a linguagem escrita na Educação Infantil	

Fonte: Brasil (2016a)

Já a 3ª versão contou com 396 páginas, sendo que nesta versão houve a supressão do Ensino Médio, ficando apenas a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Exclusivamente em relação a Educação Infantil são destinadas 21 páginas, dispostas conforme quadro abaixo:

Quadro 14 - Título e subtítulos da Educação Infantil na 3ª versão da BNCC

Título	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular
Subtítulos	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular
	A Educação Infantil no contexto da Educação Básica <i>*Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil</i>
	Os Campos de Experiências
	Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Fonte: Brasil (2017)

A versão final contou com 600 páginas, sendo que destas 21 páginas foram destinadas exclusivamente para a Educação Infantil. Em relação aos títulos e subtítulos permaneceram os mesmos da 3ª versão, sendo que nesta versão foi incluído o Ensino Médio. No que se refere ao número de páginas dos documentos, de maneira sucinta, podemos observar que a 1ª versão tem um texto mais objetivo e conciso, e após ser disponibilizado para consulta pública e receber contribuições da comunidade e de especialistas da área, em sua 2ª versão, apesar de manter semelhanças na sua forma de organização e redação com a 1ª versão, o documento dobrou de tamanho, indicando que houve uma ampliação e detalhamento dos direitos e objetivos de aprendizagem de cada etapa da Educação Básica, bem como, contemplou grande parte das contribuições recebidas.

Já a 3ª versão passou para 396 páginas, indicando uma série de supressões, dentre elas, destacamos a retirada da Etapa do Ensino Médio como já mencionado. Já a versão final contou com 600 páginas, o que denota uma proximidade em relação ao número de páginas da 2ª versão, embora tenha rompimento com a 2ª versão nas questões epistemológicas. Especificadamente em relação a Educação Infantil observamos que a 1ª versão contou com 10 páginas, a 2ª versão com 31 páginas, mas que triplicando a quantidade de páginas em relação a 1ª versão, sendo que a 3ª versão e a última contaram com 21 páginas cada uma, denotando várias supressões que procuramos analisar mais adiante.

No que se refere aos objetivos da BNCC para a Educação Básica, a 1ª versão elencou 12 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a 2ª versão elencou 7 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a 3ª versão e a versão final elencaram 10 competências gerais. Conforme disposto no quadro abaixo, podemos evidenciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos na 1ª versão da BNCC:

Quadro 15 - Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento

- | |
|---|
| ✓ Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades prezar e cultivar o convívio afetivo e social fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos; |
|---|

✓ Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
✓ Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
✓ Se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;
✓ Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;
✓ Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;
✓ Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;
✓ Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural e econômico;
✓ Debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;
✓ Experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;
✓ Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;
✓ Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.

Fonte: Brasil (2015, p. 7-8)

A partir do quadro, fica perceptível que na 1ª versão foram elencados 12 princípios, que no decorrer das versões passaram a ser denominados “direitos

de aprendizagem e desenvolvimento”. Os mesmos se constituem em um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem, sempre considerando as dimensões ética, estética e política (BRASIL, 2015). Já em relação a Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem “são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento, tendo como referência Campos de Experiências potencializadores das relações das crianças com múltiplas linguagens e conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 16).

Na 2ª versão da BNCC são apresentados 7 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito. Os mesmos foram redistribuídos de acordo com os princípios éticos, políticos e estéticos, conforme quadro abaixo:

Quadro 16 - Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos, políticos e estéticos

Princípios Éticos:	
✓	ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
✓	à apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.
Princípios Políticos:	
✓	às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública
✓	à apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas
✓	à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social.
Princípios Estéticos:	
✓	à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;

- ✓ ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.

Fonte: Brasil (2016a, p. 34-35)

A partir da leitura dos quadros 15 e 16 é possível percebermos que não houve prejuízo semântico, uma vez que os 7 direitos elencados incorporaram os 10 direitos anteriores. De acordo com Triches (2018, p. 107) nessa 2ª versão é possível identificar uma centralidade do significante “direitos” em decorrência da influência “de entidades ligadas a educação como ANPED, ANPAE e CNTE, as quais compreendem o significante “direito” como fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento com vistas à promoção de uma educação formadora”.

Entretanto, quando observamos a 3ª versão e a versão final fica evidente uma ruptura de perspectiva por meio da substituição da noção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela noção de competências³⁵. Interessante pensarmos que essa mudança não é apenas de nomenclatura, mas potencialmente semântica e epistemológica, uma vez que além de apresentar sentidos e significados diferentes desloca o foco do ensino para a aprendizagem. Assim,

Os direitos diferem das competências, no sentido de que são tomados como a base da própria BNCC, ou seja, eles são ponto de partida e não chegada. Assim, pensar um projeto educativo que viabilize a igualdade e a equidade prevista em Lei, significa, no contexto da prática, as professoras de crianças pequenas assumirem os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* como ações em que a criança ao mesmo tempo constrói a si

³⁵ O conceito de competência é complexo, pois traz sentidos e significados diferentes conforme a perspectiva adotada: “Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva (SACRISTAN, 2011, p. 8).

mesma, sua subjetivação, agindo no mundo (GIURIATTI, 2018, p. 186).

Ao analisarmos a definição de competência trazida na versão final da BNCC, tal seja: como a mobilização de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017), compreendemos que essa definição,

estabelece plena concordância com os conceitos propagados por importantes organismos internacionais, a exemplo da OCDE e da UNESCO, principais influenciadores e articuladores externos de políticas educacionais, cuja finalidade está em desenvolver no/na aluno (a) o domínio de competências e habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais, indispensáveis para o exercício de uma Educação para a Cidadania Global (ALVES, 2019, p. 117)

Deste modo, a BNCC enfatiza que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, conforme quadro abaixo:

Quadro 17 – Competências Gerais da Educação Básica

✓ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
✓ Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
✓ Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
✓ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
✓ Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
✓ Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da

<p>cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>✓ Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>✓ Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>✓ Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>✓ Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: Brasil (2017, p. 9-10)

Essas 10 competências “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 8). Nesse sentido, concordamos com Alves (2019, p. 96), ao indicar que as competências na BNCC definem um tipo de sujeito, qual seja, “um padrão socialmente aceitável e exigido pelo sistema produtivo. O que concorre para que todos busquem esse padrão e se adequem, se encaixem, a uma categoria de sujeitos exigidos pelo mundo do trabalho”. Ademais, a autora indica ainda que o apelo para as questões de competência,

Vão muito além dos conhecimentos, mas que interpelem o âmbito dos sentimentos e das emoções dos indivíduos, na forma de ser, sentir e portar-se no mundo, termos que são comuns do mundo empresarial, aliados ao marketing pessoal, do implemento de competências e habilidades que capacitam os indivíduos a atuar com eficiência no mundo (ALVES, 2019, p. 125).

Nessa 3ª versão, três grandes grupos de competências foram criados: as competências cognitivas, as competências comunicativas e as competências pessoais e sociais. No que se refere especificamente a Educação Infantil os

direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e os Campos de Experiência ficaram atrelados às competências pessoais e sociais.

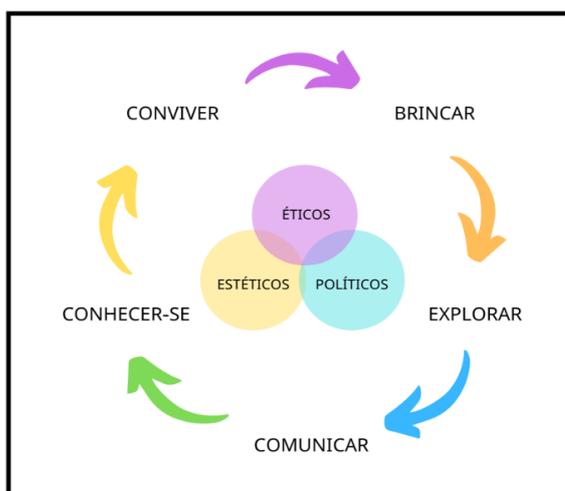
Diante dessa lógica, muitas indagações se apresentam. Qual a concepção de currículo para a Educação Infantil? O currículo na BNCC consegue contemplar as especificidades da infância? Como se deu o arranjo curricular?

Na 1ª versão da BNCC, há a indicação de que o currículo na Educação Infantil “acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BNCC, 2015, p. 19). Nessa perspectiva, o documento ressaltou a intenção de romper com os dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: “o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015). Para tal, indicam a necessidade de,

um ambiente acolhedor, em que cuidados e convívio promovam a socialização, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, juntamente com atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso, levando em conta as culturas da comunidade, é essencial criar situações em que o brincar em suas diversas manifestações seja contexto promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas e nas quais se cultivem os cuidados consigo mesmo e com o outro, se estabeleçam atitudes de curiosidade, questionamento, investigação e encantamento (BRASIL, 2015, p. 9).

Nesse sentido, os preceitos estabelecidos na DCNEI de 2009 foram tomados como documento norteador, destacando os princípios éticos, políticos e estéticos na elaboração das propostas pedagógicas. Esses princípios deram origem aos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme imagem abaixo:

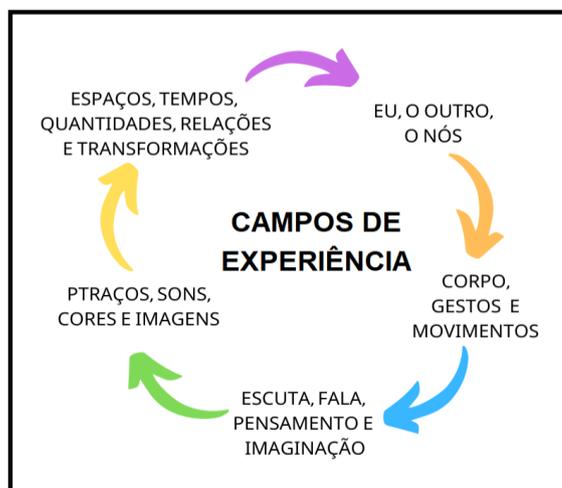
Figura 8 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na 1ª versão da BNCC



Fonte: Elaborada pela autora baseado em Brasil (2015)

Os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento: *Conviver, Brincar, Explorar, Comunicar e Conhecer-se* estão implicados em 5 **Campos de Experiência**, com seus respectivos objetivos de aprendizagem:

Figura 9 - Campos de Experiência na 1ª versão da BNCC



Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em Brasil (2015)

Podemos entender que “os direitos se constituem na base da Base e os Campos de Experiência são os meios previstos para a sua promoção, a forma de torná-los acessíveis às crianças pequenas” (GIURIATTI, 2018, p. 110). Ademais, a Base pode ser compreendida como uma política curricular,

os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como promotores de igualdade e equidade, isto é, os mesmos direitos

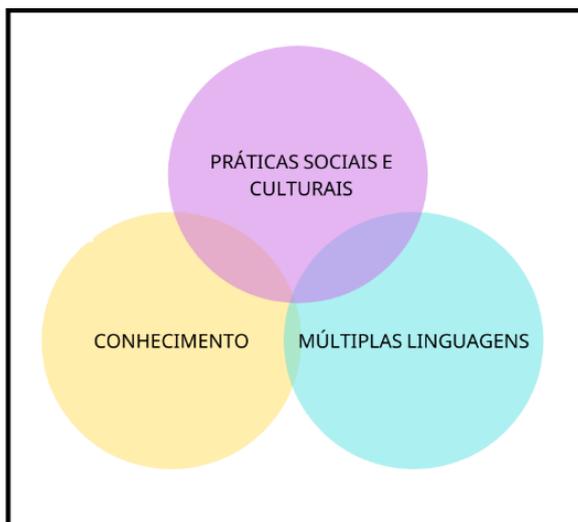
para os meninos e as meninas como ponto de partida, Campos de Experiência como arranjo curricular; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como referências de aprendizagens possíveis a partir da experiência da criança (GIURIATTI, 2018, p. 110).

Os Campos de Experiência, por meio das diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir, são promovidas por um “conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados da humanidade” (BRASIL, 2015, p. 20). Desta forma,

Os Campos de Experiências incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes. Constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes. Os campos potencializam experiências de distintas naturezas, dadas a relevância e a amplitude dos desafios que uma criança de 0 a 6 anos enfrenta em seu processo de viver, de compreender o mundo e a si mesma (BRASIL, 2015, p. 20).

Fochi (2018) indica que quando ele, Barbosa, Cruz e Oliveira (especialistas e assessores da 1ª e 2ª versão da BNCC) estavam escrevendo a base, entenderam que as 4 áreas de conhecimento não correspondiam a complexidade dessa etapa educativa e a identidade construída no decorrer dos anos em relação a educação infantil, então pensaram um arranjo curricular por meio nos Campos de Experiência, baseado nas experiências curriculares italianas, por entenderem que a partir dos Campos de Experiência era possível a triangulação de três dimensões: do conhecimento, das práticas sociais e culturais; e das múltiplas linguagens, conforme figura:

Figura 10 - A triangulação de três dimensões nos Campos de Experiência



Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em Fochi (2018)

Assim, a organização do currículo por Campos de Experiência coloca no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças (FOCHI, 2015). Cada um dos Campos de Experiência “oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas” (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 23). De acordo com Rosa (2019, p. 105),

Os campos são considerados intercâmbios, com intersecção entre eles. Cada direito de aprendizagem na intersecção com um campo de experiência poderia gerar um objetivo de aprendizagem, o qual poderia ser o estipulado na Base ou outro criado pelo professor.

Importante entendermos também que os Campos de Experiência não se equiparam às áreas de conhecimento utilizadas anteriormente no currículo, precisam ser entendidos enquanto intercâmbios (FOCHI, 2018). Destarte,

os Campos de Experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os Campos de Experiência (FOCHI, 2015, p. 222).

Giuriatti (2018, p. 112) corrobora afirmando:

Os *Campos de Experiências* tornam-se o fio condutor para pensar e organizar o currículo para a infância. Subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento por estarem ancorados nas experiências da criança, o que implica uma pedagogia relacional, onde o conhecimento se produz na interação entre criança e mundo; criança e criança; criança e adultos (professor, família). Conforme sinalizavam as Diretrizes, a produção de saberes, ao sustentar-se nas relações e interações, tensionam para que as práticas educativas reconheçam no cotidiano as experiências concretas da vida da criança as quais apresentam-se em uma pluralidade cultural, uma vez que a escola representa o convívio entre os diferentes e um espaço de coletividade.

Em relação aos direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, na 1ª versão, os mesmos foram descritos como:

Quadro 18 – Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil

✓ CONVIVER democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;
✓ BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais.
✓ PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;
✓ EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;
✓ COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhes comunicam;
✓ CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

Fonte: Brasil (2015, p. 20)

No que se refere aos cinco Campos de Experiência, os mesmos foram nomeados e referenciados, conforme sintetiza Agostini (2017, p. 113):

O Eu, o Outro e o Nós – a interação do indivíduo na construção de si e em sua relação aos demais; *Corpo, gestos e movimento* – descobrimento do corpo e do movimento, em contato com o

mundo e para conhecimento de si e do mundo ao redor; *Escuta, fala, pensamento e imaginação* – a fim de potencializar a comunicação, organização do pensamento e participação na cultura; *Traços, sons, cores e imagens* – expressar-se através de múltiplas linguagens, com manifestações culturais locais e estrangeiras. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – observar, medir, quantificar, estabelecer comparações, criar explicações e registros, etc.

Nessa 1ª versão, a título de exemplo, demonstraremos como um dos Campos de Experiência foi organizado:

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

As crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade, elaboram perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e a se colocarem no ponto de vista do outro, a se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos demais parceiros. Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida, por meio de narrativas, de contatos com outras culturas, amplia o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos. Ao mesmo tempo em que participam das relações sociais e dos cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado

EIEONOA001 Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprendendo a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas

EIEONOA002 Brincar com diferentes parceiros e envolver-se em variadas brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as tradicionais, as de faz de conta e os jogos de regras, de modo a construir o sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.

EIEONOA003 Explorar materiais, brinquedos, objetos, ambientes, entorno físico e social, identificando suas potencialidades, limites, interesses e desenvolver sua sensibilidade em relação aos sentimentos, às necessidades e às ideias dos outros com quem interage

EIEONOA004 Participar ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças

EIEONOA005 Comunicar às crianças e/ou adultos suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições, utilizando diferentes linguagens de modo autônomo e criativo e empenhando-se em entender o que eles lhe comunicam.

EIEONOA006 Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias

características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias (BRASIL, 2015, p. 22-23).

Percebemos que, buscando manter as especificidades das crianças, nessa versão a Educação Infantil é compreendida como um todo, sem que haja divisão etária. Deste modo, os Campos de Experiência e os objetivos de aprendizagem são definidos para todas as crianças de até 6 anos de idade.

Na 2ª versão da BNCC o currículo na Educação Infantil,

acontece na “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, Art. 3º). Isto é, as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana (BRASIL, 2016a, p. 59).

Em relação aos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento podemos evidenciar que os mesmos permanecem, passando a uma redação com um maior detalhamento dos mesmos. Entretanto, precisamos sinalizar que ocorre uma mudança de terminologia, na qual o direito “COMUNICAR” é substituído pelo direito “EXPRESSAR”, passando a seguinte redação:

EXPRESSAR, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações (BRASIL, 2016a, p.62).

Nessa versão, conforme demonstrado no quadro 13 (Título e subtítulos da Educação Infantil na 2ª versão da BNCC), percebemos uma ampliação das discussões sobre a Educação Infantil e os objetivos são agora separados por faixas etárias, acompanhando a divisão que ocorreu nessa versão para a Educação Infantil: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Em relação aos Campos de Experiência os cinco permanecem, ainda como intercampos, entretanto o campo de experiência “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*” foi substituído por “*Escuta, fala, linguagem e pensamento*”. Quanto a essa modificação, concordamos com a análise de Rosa (2019, p. 109):

Abandona-se, nessa versão, a “imaginação”. Mesmo havendo acréscimo de “fala e linguagem”, que poderiam abranger a imaginação, a retirada da palavra “imaginação” pode representar desistência do enfoque a essa capacidade da criança, que é tão cara para nós, professores.

Nesta 2ª versão, após as definições de direitos de aprendizagem e Campos de Experiência, há a indicação de que existe a possibilidade de que na intersecção entre eles, sejam definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil (BRASIL, 2016a). Entretanto, percebemos que houve uma preocupação para que os objetivos não se configurassem em metas a serem atingidas por todos ao mesmo tempo, conforme o próprio texto sinaliza:

Em razão das especificidades e diferenças desses sujeitos, a redação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI na BNCC apresenta singularidades. A primeira relaciona-se ao fato de as crianças, ao longo da Educação Infantil, serem muito dinâmicas, obedecendo a ritmos muito diversos, sendo impossível prever que um determinado objetivo seja alcançado pela maioria das crianças em um mesmo momento (BRASIL, 2016a, p. 66).

Assim, a título de exemplo, demonstraremos como foi sistematizado no texto, um dos Campos de Experiência, sendo que os demais seguiram a mesma sistemática. Primeiro foi indicado o campo de experiência, em seguida os direitos de aprendizagem e desenvolvimento daquele campo e por último a figura que elenca os objetivos de aprendizagem divididos em grupos (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas),

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As

crianças também se colocam à prova e, desse modo, percebem a completude e a incompletude de si próprias. Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão. As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam as suas potencialidades e limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco. Também podem explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo – individualmente ou em pares – descobrindo variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar se apoiando em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar, ações sempre norteadas pelas brincadeiras e interações (BRASIL, 2016a, p. 70).

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- CONVIVER com crianças e adultos e experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura e está presente nos cuidados pessoais, dança, música, teatro, artes circenses, jogos, escuta de histórias e brincadeiras.
- BRINCAR, utilizando movimentos para se expressar, explorar espaços, objetos e situações, imitar, jogar, imaginar, interagir e utilizar criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.
- PARTICIPAR de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social, de brincadeiras, encenações teatrais ou circenses, danças e músicas; desenvolver práticas corporais e autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente.
- EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas; descobrir modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo e adquirir a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo.
- EXPRESSAR corporalmente emoções, ideias e opiniões, tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias, dentre outras manifestações, empenhando-se em compreender o que outros também expressam.
- CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso (BRASIL, 2016a, p. 71).

Figura 11 - Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBECG01) Expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos, ampliando suas estratégias comunicativas.	(EIBPCG01) Explorar gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nas diversas brincadeiras corporais e de faz de conta.	(EICPCG01) Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.
(EIBECG02) Ampliar suas possibilidades corporais, respondendo a desafios criados em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.	(EIBPCG02) Praticar suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras tradicionais e de faz de conta.	(EICPCG02) Criar movimentos, gestos, alhares, sons e mímicas com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EIBECG03) Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras ou diante das demandas proporcionadas por ambientes acolhedores e desafiantes.	(EIBPCG03) Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientações diversas.	(EICPCG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, dentre outras possibilidades.
(EIBECG04) Participar do cuidado do seu corpo e do seu bem-estar.	(EIBPCG04) Demonstrar uma utilização das características do seu corpo, nas diversas atividades das quais participa, como em momentos de cuidado de si e do outro, em jogos, histórias e em atividades artísticas.	(EICPCG04) Criar formas diversificadas para expressar ideias, opiniões, sentimentos, sensações e emoções com o seu corpo tanto nas situações do cotidiano como em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EIBECG05) Imitar gestos, sonoridades e movimentos de outras crianças e adultos.	(EIBPCG05) Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientando-se com relação a noções como: em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora.	(EICPCG05) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

Fonte: Brasil (2016a, p. 72)

Nesse sentido, conforme Barbosa et al. (2016) a organização curricular pode ser compreendida conforme figura 12 a seguir:

Figura 12 - Organização Curricular para a Educação Infantil na 2ª versão da BNCC



Fonte: <https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o?redirect=false>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Ao referir-se ao processo de construção da BNCC em sua 1ª e 2ª versão para a Educação Infantil, a especialista (2020) relata:

eu acredito que aquela primeira versão que nós fizemos traduz mais o que nós gostaríamos que ficasse. Porque, primeiro que não havia diferenciação por idade, depois havia um reforço muito grande, uma ênfase muito forte mesmo nos direitos de aprendizagem, que na primeira e na segunda versão era algo central, era a base da base. E na primeira versão os objetivos de aprendizagem derivavam desses direitos, então para cada campo era pensado o que é explorar, conviver, o que é cada um dos direitos nesse campo e aí se pensavam objetivos para esse campo. Então essa foi a grande mudança da primeira para a segunda, os direitos ficavam os mesmos e os objetivos foram então separados por idade. Era algo diferente, que a gente acreditava que resguardava uma especificidade, uma forma de aprender, porque os direitos das crianças eles traduzem uma forma peculiar das crianças entrar em contato com o mundo, explorar, conviver, brincar, então assim a proposta era que se pensasse mesmo em, olhando, tendo em mente ter determinados campos que eram importantes para todas as crianças (grifos nossos).

Em relação à divisão da Educação Infantil por idade, a especialista (2020) afirma que havia internamente dentro do MEC, na Secretaria de Educação Básica, uma pressão muito forte para que aqueles objetivos de aprendizagem ficassem definidos por idade, o desejo do Ministério na época era que fossem estipulados quais os objetivos para 1 ano de idade, para 2 anos de idade, para

3 anos, 4 anos, 5 anos , então “o que nós conseguimos, porque você sabe que num documento desse há muito embate, muitas disputas, que essas definições de faixa ficassem de 2 anos, essas faixas elas pelo menos não fecham tanto como era desejado” (ESPECIALISTA, 2020). A assessora (2020) relata que o grupo que mais puxou essa discussão foram os secretários municipais de educação, “porque eles querem discutir data de corte, idade de ingresso, idade da turma, eles queriam que a gente fosse para o anual, mas conseguimos segurar para dois anos”.

A partir dessa delimitação por faixa etária, houve um esforço da equipe de redatores para que em cada campo de experiência e em cada faixa de idade tivesse o mesmo número de objetivos de aprendizagem, pois, “achamos importante tanto para não dar uma visibilidade maior para nenhuma faixa etária, para ficar claro que todas elas têm a mesma importância, como também que nenhum campo de experiência é mais importante que o outro” (ESPECIALISTA, 2020). Isso pode ser verificado a partir da Figura 11 (Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”), na qual cada faixa etária contou com o mesmo número de objetivos de aprendizagem, neste caso, cinco objetivos.

A assessora (2020) corrobora indicando ainda que houve uma preocupação nessas duas versões tanto com os direitos e os objetivos, como em demonstrar que os Campos de Experiências ocorrem em relação uns com os outros, numa perspectiva “Intercampos”. Afirma:

A gente elaborou todos os objetivos a partir de uma brincadeira, por exemplo, participar, o que significa participar no campo de experiência do *eu*, *do tu* e *do nós*, o que significa o direito de participar quando eu estou trabalhando com as transformações, então com isso tu via o quanto aquele direito está presente de diferentes formas nos diferentes campos de experiência e que ao mesmo tempo ele está percorrendo verticalmente todos os campos de experiência e com isso tu acaba sendo mais interdisciplinar, tu pode ver a participação em todos os campos [...], se eu fosse fazer uma formação agora eu faria uma mandala mostrando que a língua portuguesa pode estar em todos os campos, que ele não precisa se preocupar, ao invés de dizer não é a língua portuguesa, é dizer veja como ela está em todos os campos, veja como a história está em todos os campos, a história do eu, do tu e do nós, ali vai ser a história da literatura infantil, ali vai ser a história de como eu construí um robô, essa boneca, da transformação, é tu tentar mostrar que as disciplinas tem a ver com o conhecimento de mundo e que na primeira infância não precisa falar das disciplinas, isso vai ser uma coisa que lá no fim, tanto que nem o fundamental um e dois trabalham

com disciplinas, porque as disciplinas tem um rigor, elas tem uma característica que não é adequada nem para as crianças dos 6 aos 14 anos, quanto mais para as crianças pequenas (grifos nossos).

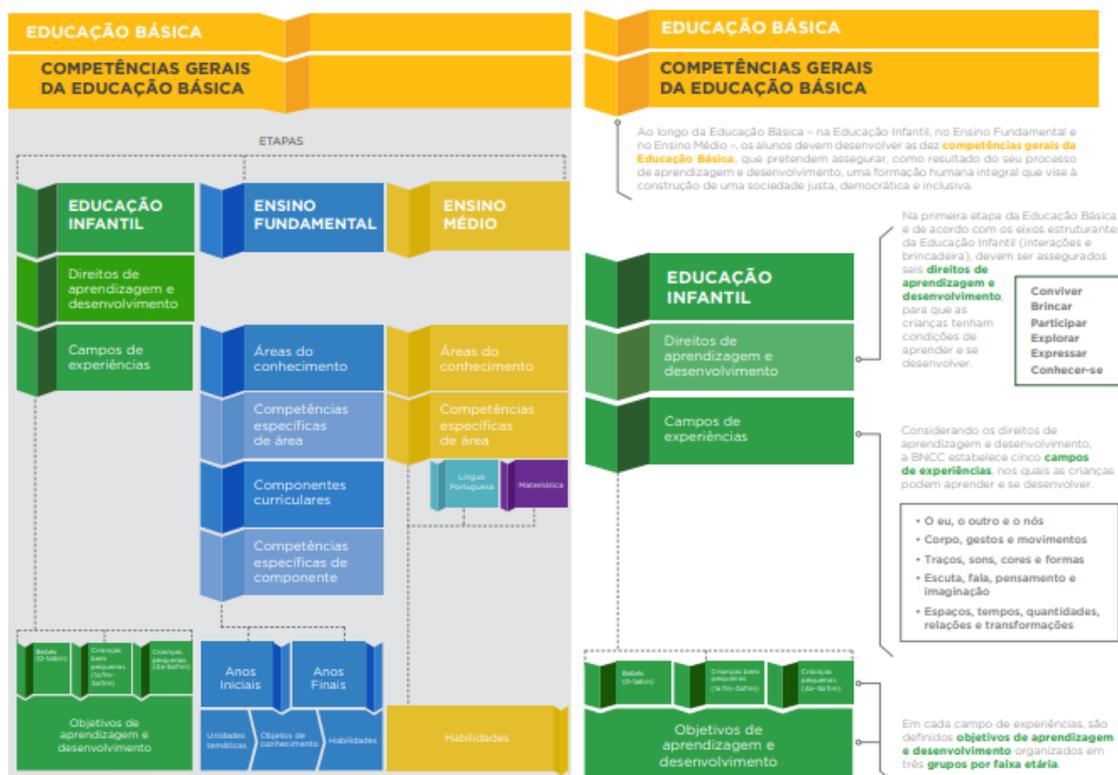
Então, de acordo com a especialista (2020) na 1ª e 2ª versão da BNCC buscou-se resguardar a especificidade da infância e o currículo foi pensado considerando os dois grandes eixos, as interações e as brincadeiras; os princípios éticos, políticos e estéticos, a indissociabilidade entre o cuidar e educar e principalmente tendo a criança como centro de todo o processo. A autora reforça:

É uma forma de aprender, porque os direitos das crianças eles traduzem uma forma peculiar das crianças entrarem em contato com o mundo, explorar, conviver, brincar, então assim, a proposta era que se pensasse mesmo em, olhando, tendo em mente ter determinados campos que eram importantes para todas as crianças, mas uma coisa que eu acho que foi mal entendida até hoje, é que nada disso, nem os campos, nem os objetivos não podem ficar como alguma barreira interposta entre o professora, a professor e suas crianças. Aquela ideia original lá das diretrizes precisa ser muito reforçada, que você só vai fazer um trabalho decente, com os campos de experiências se você estiver atenta as suas crianças, atenta às suas necessidades, às suas curiosidades, então, se você tiver fazendo esse trabalho bem feito você vai ter crianças bem envolvidas no que elas estão trabalhando, vai ter um bem estar, um prazer muito maior para todos, tanto para os professores, quanto para as crianças (ESPECIALISTA, 2020).

Iniciaremos agora, as análises conjuntas da 3ª versão e da versão final da BNCC, dada as suas similaridades, sendo que as modificações mais significativas entre elas serão sinalizadas no decorrer do texto.

Observamos então que um novo documento é construído. De acordo com Agostini (2017, p. 106) o texto produzido na 3ª e na versão final trazem o padrão de um manual, apresentam características muito atrativas graficamente, são realizados esquemas, explicações, conforme observamos nas figuras abaixo:

Figura 13 - Estrutura da BNCC versão final



Portanto, na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas - relativas aos grupos por faixa etária -, nas quais estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em cada linha da coluna, os objetivos definidos para os diferentes grupos referem-se a um mesmo aspecto do campo de experiências, conforme ilustrado a seguir.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebê (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos da rotina.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:



Segundo esse critério, o código **EI02TS01** refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências "Traços, sons, cores e formas" para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

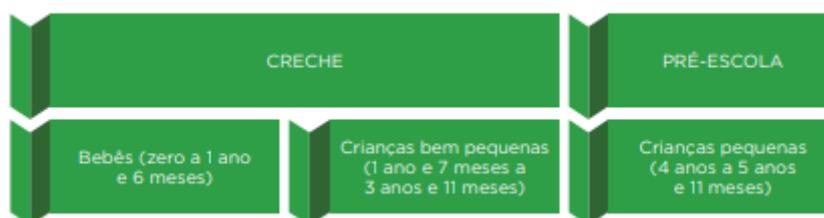
Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: Brasil (2017, p. 24-26)

Há também uma nova delimitação referente as faixas etárias, na 3ª versão houve separação entre Creche e; pré-escola e idade, rompendo com a 2ª versão.

De acordo com Rosa (2019, p. 110), as nomenclaturas são recusadas intencionalmente, e “passa-se a utilizar apenas idades na Creche e Pré-escola e tira-se o direito das crianças de serem chamadas de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, transformando-as em alunos”. Entretanto na versão final, após reivindicações, as denominações anteriores retornaram, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 14 - Distribuição das crianças na Educação Infantil



Fonte: Brasil (2017, p. 44)

Nesse novo documento, o que observamos é que tanto a 3ª versão como a versão final “se propõe a explicar, esmiuçar e orientar os profissionais da Educação na leitura da Base” (AGOSTINI, 2017, p. 106). Nesse sentido, define-se o quê e a forma de aplicar as disposições da BNCC. Assim,

Demonstram uma configuração atual das reformas educacionais no país, já que esses submetem uma forma de resignificações e recontextualização da educação com base em preceitos que põem em jogo a relação ‘do local com o global, o geral e o particular, o texto e o contexto, na construção das políticas educacionais e curriculares’ (GARCIA, 2010, p. 40). A resignificação perpassa a inclusão na educação de uma forma de condução das políticas com base em situações econômicas, revolução tecnológica e performatividade de sistemas, gerando uma nova governamentalidade (AGOSTINI, 2017, p. 106).

Acompanhando essa nova configuração, podemos verificar a concepção de currículo adotada na 3ª versão:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 33, grifos nossos).

E também a concepção de currículo adotada na versão final:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37, grifos nossos).

A partir destas leituras, podemos evidenciar uma descontinuidade em relação a concepção de currículo da 1ª e 2ª versão da base para a Educação Infantil, no qual há um reforço muito grande na aprendizagem, no produto final, em detrimento ao processo como um todo. Nestas versões, é possível percebermos também que

Adotam uma concepção que alia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento à possibilidade de aprender conteúdos escolares, o ‘direito de aprender para conquistar outros direitos sociais’, tão defendidos pelos reformadores empresariais da educação (ROSA, 2019, p. 97).

Em relação aos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento podemos verificar que permaneceram os mesmos elencados na 2ª versão da BNCC, entretanto, há uma modificação na redação do texto no primeiro direito, passando a seguinte redação: “**CONVIVER** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BNCC, 2017, versão final, p.38). Observamos que houve a exclusão da palavra “democraticamente” e isso indica uma ruptura nesse direito, pois há diferença significativa entre “conviver democraticamente ou conviver num lugar onde ninguém ouve ninguém e quem tem mais poder manda e pronto” (ESPECIALISTA, 2020).

Percebemos também, que na versão final, diferente da 1ª e 2ª versão, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento não possuem um subtítulo, apenas estão dispostos dentro do título “A Educação Infantil no Contexto da Educação Básica”. De igual modo, se formos acessar o portal da Base, na opção “BNCC em planilhas”, os direitos não aparecem, somente aparecerão após selecionar o download. Neste caso, ficam evidenciados os Campos de Experiência, grupos por faixas etárias; e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme demonstramos na figura abaixo:

Figura 15 - BNCC em planilhas

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO		
Campos de experiências	<input type="checkbox"/> Todos <input checked="" type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos	<input type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas <input type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação	<input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós <input type="checkbox"/> Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	
Grupos por faixas etárias	<input type="checkbox"/> Todos <input checked="" type="checkbox"/> Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	<input type="checkbox"/> Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	<input type="checkbox"/> Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	
DOWNLOAD				
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: Brasil (2017, versão final, adaptado)

Nesse sentido, concordamos com a especialista (2020) quando afirma que,

Os direitos ficaram quase sem importância nenhuma. Nessa última versão, que está disponibilizada, é muito fácil você acessar os objetivos de aprendizagem e os campos de experiência também, mas os direitos eles nem podem ser baixados só eles, só estão lá, de uma maneira que me parece assim pouco importante, quase camuflado, para dizer que está, porque ninguém fala mais disso depois.

A assessora (2020) corrobora indicando que “os direitos estão lá, o que acontece com aquela diagramação, o modo de colocar, ele leva a base aos objetivos, que é o que interessa ao sistema”.

Em relação aos Campos de Experiência, podemos evidenciar algumas disputas no decorrer do processo, sendo que a que mais nos chamou atenção foram as alterações ocorridas no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, conforme demarcamos em negrito no quadro abaixo:

Quadro 19 - Campos de Experiência

1ª versão BNCC	2ª versão BNCC	3ª versão BNCC	Versão Final
<u>Campos de Experiência</u>	<u>Campos de Experiência</u>	<u>Campos de Experiência</u>	<u>Campos de Experiência</u>
Eu, tu, o outro nós			
Corpo, gestos e movimentos			
Traços, sons, cores e imagem	Traços, sons, cores e imagem	Traços, sons, cores e forma	Traços, sons, cores e formas
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Escuta, fala, linguagem e pensamento	Oralidade e Escrita	Escuta, fala, pensamento e imaginação
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações			

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base na BNCC (BRASIL, 2015, 2016, 2017 e 2017 versão final)

Percebemos que na 1ª versão o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” passou a ser denominada “Escuta, fala, linguagem e pensamento” na 2ª versão, conforme já analisamos anteriormente. Entretanto, na 3ª versão esse campo de experiência teve uma nova alteração ainda mais significativa, ele foi reduzido e passou a ser denominado “Oralidade e Escrita”. Essa alteração acabou por desconsiderar as singularidades que constituem a Educação Infantil. Barbosa analisa afirmando (2016, p.1):

A nova designação "Oralidade e Escrita" parece ainda indicar não apenas uma alteração no nome, mas uma profunda mudança de concepção, qual seja: de um campo de experiência para disciplinas escolares, que, nesta etapa educacional, estreitam o conhecimento e se colocam muito aquém das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Do ponto de vista dos campos de experiência, escutar e falar são capacidades a serem desenvolvidas numa perspectiva dialógica e cotidiana, ou seja, em todas as situações de vida das crianças na escola. Linguagem e pensamento remetem à complexa relação entre a capacidade de simbolização e formas de apreensão da realidade. Remete ainda às múltiplas linguagens, suas inter-relações e à influência de umas sobre as outras, sobretudo no momento de sua apropriação.

Agostini (2017, p. 138) também sinaliza que a redução drástica desse campo “não só desconsidera tudo o que foi produzido em defesa da Educação Infantil no país [...] como também indica uma tentativa de escolarização dos pequenos”. Apesar das mudanças, o que podemos observar é que esse campo de experiência na versão final da BNCC retorna com os mesmos nomes da 1ª versão, mesmo que ainda se sobressaindo em relação aos demais Campos de Experiência, conforme exemplifica a especialista (2020):

Os campos de experiência, com todos os problemas, por exemplo, você vê que aquele campo onde colocaram um monte de objetivos ligados a escrita, ele fica assim inflado diante de outros e tem em alguns momentos que se você faz comparação dos objetivos, os bebês as vezes tem menos objetivos do que para os outros, o que eu acho um absurdo, diferente do que havíamos pesado.

Assim, é possível observar na versão a seguinte sistematização dos Campos de Experiência com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme figura:

Figura 16 - Campo de Experiência “Traços, Sons, Cores e Formas”

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Brasil (2017, p. 48)

Aos compararmos os Campos de Experiência, percebemos que na 3ª versão e na versão final, houve uma descontinuidade, pois não havia uma

preocupação em manter o mesmo número de objetivos nos diferentes Campos de Experiência e nas diferentes faixas etárias, como ocorreu na 2ª versão da BNCC. Isso pode ser confirmado ao identificarmos que no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” foram elencados 9 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária, enquanto outros Campos de Experiência contaram com 3, 5, 6 objetivos. Sobre essa questão a especialista (2020) relata:

Quando nós vimos a 3ª versão, que nós não participamos, havia números diferentes de objetivos como tem até hoje em diferentes faixas e em diferentes campos e especialmente uma exacerbação da importância da escrita, muito forte. E aí nós conseguimos reverter isso, os campos continuaram com os mesmos nomes na versão final, mas a questão da preocupação tão grande com a escrita ficou uma marca na última versão (grifos nossos).

De acordo com a assessora (2020), o enfoque dado a esse Campo de experiência demonstra uma hierarquia, similar ao que ocorre com outra etapa da Educação Básica, “já começa aí aquilo que vai acontecer lá no Ensino Médio, disciplinas importantes e as que não são tão importantes”.

No que se refere ao número de objetivos, a assessora (2020) ainda sinaliza:

Não adianta ter aquele montão de objetivos, é melhor ter poucos objetivos, claros e que são centrais, esse sim são os centrais e os outros são objetivos que o professor vai ao longo do seu processo educativo. Então esse poder que foi dado lá na 3ª versão ao Todos pela Educação, mas que foi assegurado, do ponto de vista política pelo Consed e pela Undime teve um preço, o preço foi, vai passar pelas secretarias de educação e secretarias municipais. Então a gente acaba com uma base nacional Comum Curricular com pouquíssima margem para qualquer diversidade; a gente fica com uma base que, vamos dizer assim, tem 1/3 de nacional, 20 % de estadual, e aí vai indo e sobra para o professor zero, e isso é um equívoco. Porque assim o papel do professor e da escola é muito mais importante, nós deveríamos ter quase que o nacional e a escola, quer dizer, porque a escola está situada no município, está situada no estado e ela sabe o que é importante para o Estado e para o município e não precisaria passar por toda essa burocratização e por essa ampliação (grifos nossos).

Outra descontinuidade é no que se refere aos Campos de Experiência que deixaram de ser intercampos, e “ficam separados e não correspondem mais

à ideia anterior de cada direito de aprendizagem em um campo gerar um objetivo de aprendizagem. Há um apagamento do conteúdo dos Campos de Experiências” (ROSA, 2019, p. 111). Nesse sentido, “com a exclusão do conceito de intercampos, a concepção dos Campos de Experiência vai se aproximar muito das áreas de conhecimento, vai ser uma pré-área” (ASSESSORA, 2020).

De forma geral, fica evidente que a versão final “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BNCC, 2017, versão final, p. 38), o que sugere um enfoque na questão da avaliação. Assim, a “atividade docente deve ser baseada no monitoramento das práticas pedagógicas e no acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (AGOSTINI, 2017, p. 108). Isso pode ser verificado quando observamos o texto do Subtítulo “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, o qual apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência.

Interessante pensarmos que o novo documento apresentado na 3ª versão foi alvo de uma série de resistências, dentre as quais citamos o abaixo assinado³⁶ intitulado “Base Nacional Comum Curricular – avanços para qual direção?” criado pelo assessores e redatores da 1ª e 2ª versão da BNCC, no qual indicam as concepções adotadas em relação a Educação Infantil e os retrocessos que estavam sendo observados na 3ª versão da BNCC; e também a carta enviada ao CNE no dia 27 de junho de 2017 pelo mesmo grupo, em que manifestaram uma série de considerações propondo a permanência na versão final de várias questões, sendo que a título de exemplo, elencaremos abaixo algumas das sugestões:

- Manter os campos de experiência como alternativa de organização curricular para esta etapa da educação, pois ela prioriza a experiência das crianças, indicando assim uma ideia de aprendizagem na Educação Infantil
- Assegurar a unidade da etapa Educação Infantil dos zero a cinco anos e onze meses, respeitando as especificidades das faixas etárias que a constituem,

³⁶ Disponível em: <https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o?redirect=false>. Acesso em: 13 abr. 2020.

mantendo e reconhecendo, portanto: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 4 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 5 anos a 6 anos e 8 meses).

- Retomar a organização presente nas versões anteriores da BNCC para a Educação Infantil preservando a sequência entre o texto de cada campo de experiência e seus respectivos objetivos. Para cada campo de experiência, além de uma pequena ementa a respeito das diferentes dimensões que aquele campo abrange e quais os objetivos de aprendizagem por grupo etário, deve-se reincluir no texto final o modo como os direitos de aprendizagem podem ser percebidos no campo de experiência.
- Manter o mesmo número dos objetivos em cada campo de experiência,
- Ao tratar dos direitos de aprendizagem das crianças, manter os qualificativos utilizados na primeira e na segunda versão do documento, uma vez que eles expressam aspectos importantes relativos a esses direitos.
- Retomar, na parte introdutória de apresentação da Educação Infantil, a explicitação de conceitos importantes, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças pequenas e às questões relacionadas à linguagem, contribuindo para construção/consolidação de concepções fundamentais para a prática pedagógica na etapa.
- Devido ao cuidado dado à especificidade da educação das crianças menores de 6 anos presente nas versões anteriores, propomos não aceitar a mudança da denominação do campo “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, presente nas versões 1 e 2, para “Oralidade e escrita”, que aparece na versão 3.
- Nas versões anteriores, foram destacadas medidas de colaboração e documentação que possibilitariam a continuidade das aprendizagens das crianças. Esses pontos, de certa forma, permanecem presentes na terceira versão. Todavia, nesta versão são detalhadas sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência. Com a introdução destas, embora a terceira versão aponte que elas “devem ser balizadoras e indicadores de objetivos a serem explorados em todo o segmento da EI e que serão ampliados e aprofundados no EF, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao EF”, há forte risco desta intenção não ser percebida no sistema, com graves prejuízos, tanto pela criação de uma polêmica relativa a pré-requisitos e eventuais avaliações ou realizações de “exames de admissão” ao EF, além da retomada de um histórico e equivocado entendimento de subalternidade da EI em relação ao EF (BARBOSA, OLIVEIRA, FOCHI, CRUZ, 2017, p. 2-6).

A partir dessas considerações, percebemos, que nem todas as reivindicações foram acatadas na versão final, conforme demonstramos ao longo das análises. É nítido que a BNCC em sua 3ª versão e na versão final para a Educação Infantil tiveram como foco os objetivos de aprendizagem atrelados a lógica de educação por competências, o que rompe com a 1ª e 2ª versão da BNCC e com toda a concepção da Educação Infantil. Entretanto, de acordo com a assessora (2020) precisamos reconhecer os ganhos alcançados, uma vez que em relação “aos Campos de experiência, o CNE voltou atrás, não seguiu aquilo que os empresários queriam”. Ademais,

as contribuições que a ANPED fez que levavam essa ideia do Luís Carlos Freitas pode ter feito o Conselho pensar. Então eu consideraria assim, é um ganho da nossa perspectiva, eu acho que nesse momento da base, também quando a terceira não sai do jeito que os empresários tinham desenhado, ela volta atrás para coisas da segunda, de alguma forma é um pequeno ganho, mas é um ganho, é uma coisa assim da força que tem a área, de uma perspectiva.

Deste modo, a assessora (2020) nos faz refletir:

O problema não é ter uma base, o problema é essa base. Ter uma base não é a questão, a questão é que essa nossa foi apropriada por grandes empresas de formação para o trabalho, das editoras, que tem uma visão empobrecida do conhecimento, da formação humana, mas é o que a gente tem. Na Educação Infantil o vocabulário que ficou, os conceitos que ficaram são suficientes para a gente reconstruir de um outro jeito.

Diante desse cenário, desse documento de caráter normativo aprovado, buscaremos compreender no próximo subcapítulo quais os desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC para a Educação Infantil em sua versão final, bem como as possibilidades dessa reconstrução sinalizada pela assessora (2020).

4.4 Repercussões da BNCC para a Educação Infantil

Embora não seja possível avaliar ainda os desdobramentos da BNCC no cotidiano das instituições da Educação Infantil, a formatação da versão final do documento, sua filiação conceitual, a qual procuramos indicar nas análises até aqui desenvolvidas, nos dão pistas de alguns impactos que poderão ocorrer na

Educação Infantil. Assim, a partir das análises das entrevistas, dos documentos e textos observamos alguns riscos possíveis, entre os quais destacamos: a) os campos de experiência podem ser tomados como disciplinas; b) a ênfase na concepção de currículo como documento prescritivo; c) a centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita; d) indícios que evidenciam a implementação de avaliação em escala nessa etapa. Na sequência apresentaremos também, quais são as possibilidades do documento sugeridas pelas especialistas entrevistadas.

Uma das primeiras questões que gera discussão é o fato de que os Campos de Experiência podem ser tomados como disciplinas, pois o modo como estão dispostos, deixando de ser intercampos, no qual são elencados para campo de experiência objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fica quase que caracterizado uma listagem de conteúdos a serem aprendidos, similar ao que ocorre nas disciplinas escolares no Ensino Fundamental e Médio. Deste modo,

Quando a Base Nacional Comum Curricular sugere objetivos de aprendizagem para cada “campo de experiência”, ela retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos da aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças. Se a concepção de experiência como aquelas vivências que nos deixam marcas e saberes nos é apresentada como a forma de organização de uma base curricular para a infância e se os bebês e as crianças pequenas têm direito à educação, ele é maior que o de aprender conteúdos (PEREIRA, 2020, p. 83).

Nesse sentido, percebemos que a ênfase se dá nos objetivos de aprendizagem, sem que cada direito de aprendizagem em um Campo de experiência possa gerar um objetivo de aprendizagem, como ocorreu na 1ª e 2ª versão da BNCC. Assim, corre-se o risco de que a Base para a Educação Infantil possa ser interpretada como uma listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso fica evidenciado quando no próprio site da BNCC é possível baixar uma planilha no Excel por meio da seleção dos dados, no qual o/a professor/a seleciona o Campo de experiência e a faixa etária desejada e na planilha gerada aparecem os objetivos de aprendizagem bem especificados.

Percebemos uma lógica muito similar ao do ensino fundamental, que é organizado por disciplinas. Barbosa (*et al*, 2017, s/p) corrobora:

Se os objetivos de aprendizagem forem reduzidos a conteúdos prévios, numa visão “cognitivista” em sentido estrito, nos parece que a perspectiva da formação humana ficará centrada numa visão instrumental da educação e na mera aquisição de competências previamente definidas tendo em vista apenas a inserção no mercado de trabalho. Isso indica não um avanço, e sim uma outra direção [...] significa uma redução da própria função da Educação Infantil, a qual passa a ser gestada pela lógica da escolarização tradicional que nega os processos e as experiências. Pelo contrário, ao aproximar a Educação Infantil, de modo subordinado, ao modelo do Ensino Fundamental, antecipam-se processos minimizando os grandes eixos das interações e das brincadeiras.

Giuriatti (2018, p. 188) ao analisar essas questões, reforça:

na cultura da escolarização, ao invés da promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a intencionalidade docente está no produto, enquanto que os campos de experiências como promotores dos seis direitos possuem a centralidade no processo, isto é, na experiência da criança, gerando uma mudança de paradigma no fazer docente, cuja intencionalidade passa a ser a criação e organização de contextos como estratégias que favorecem o processo investigativo da criança.

Em outras palavras, a apropriação do conceito de Campos de Experiência pela lógica disciplinar poderá gerar ações limitantes, indo de encontro a concepção de campo de experiência que, como define a assessora (2020), “a ideia dos Campos de Experiência é para enriquecer as possibilidades de experiências das crianças e não reduzi-las”. Isto é, como destaca a especialista (2020) a opção por Campos de Experiência na 1ª e 2ª versão se deram justamente para resguardar o que há de específico nessa etapa da educação, “era preciso pensar de uma maneira mais integrada, mas orgânica, que é como a criança se relaciona com o mundo e aprende, que não é de forma fragmentada”. No aspecto metodológico, ainda segundo a especialista (2020),

O trabalho com os campos de experiência, se a gente pudesse interferir mais, eu acho que a gente pode contrabalançar aquele uso de livros, de hora do português, hora da matemática, hora das artes, etc., porque os campos de experiência não comportam isso, eles não estão divididos dessa forma. Agora se a gente não conseguir discutir o verdadeiro significado de cada

um desses componentes, dessa estrutura curricular, o que irá acontecer? Infelizmente já está acontecendo, as pessoas se apropriam desses elementos dentro da sua forma antiga, tradicional, por exemplo, cada dia da semana um campo de experiência. Porque a gente ainda está com a identidade da EI ainda um tanto precária, e as pessoas não conseguem pensar diferente, se a gente não tiver a oportunidade de discutir, vai ser difícil que as pessoas não entrem nesse tipo de apropriação da base.

Aliados à ênfase dada nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na versão final, reside também a defesa de um currículo mais prescritivo, demanda vinda da nova equipe de elaboração e do próprio Movimento pela Base. Esse destaque a uma lógica curricular mais prescritiva deriva de indicações presentes no relatório “Educação Infantil – BNCC, versão 2, análise do grupo de trabalho de Educação Infantil do movimento pela base” (MOVIMENTO pela Base Nacional Comum, 2016), no qual as análises indicam que havia “pouca especificidade na abordagem de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem para bebês e crianças pequenas (MOVIMENTO pela Base Nacional Comum, 2016, p.1) e sugerem “que se faça uma revisão do conjunto de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem de modo a deixar mais explícito e coerente a progressão da aprendizagem e a conquista do desenvolvimento esperadas” (MOVIMENTO pela Base Nacional Comum, 2016, p.2). Além disso, trouxeram que os objetivos de aprendizagem “devem incluir exemplos das ações que podem ser esperadas das crianças como resultado da qualidade das experiências oportunizadas no trabalho intencional do professor” (MOVIMENTO pela Base Nacional Comum, 2016, p. 2).

De acordo com Marsiglia (et al., 2017, p. 119) essa concepção de currículo,

corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema - redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais - OS.

Como é possível observar entre as concepções dos especialistas e assessores que organizaram as primeiras versões da Base e as orientações advindas dos integrantes do Movimento pela Base, há uma grande divergência, indicando a apropriação da Base como um documento prescritivo para uma organização cotidiana fragmentada. E, nessa disputa a versão final da BNCC acabou sendo organizada seguindo as orientações do Movimento pela Base, designando o que as escolas devem fazer, o que os alunos devem aprender e como devem ser avaliados. Nesse sentido, conforme Giuriatti (2018, p. 188), o conjunto de atividades a serem cumpridas pelas crianças “não promove a participação e escuta verdadeira das crianças, o que as distancia significativamente da perspectiva de uma prática centrada na experiência da criança”.

Para a assessora (2020), as especificações que ficaram na versão final da BNCC podem ser compreendidas como objetivo do sistema, de um sistema que “não confia nos seus professores, eu imagino, porque quer que tudo esteja muito claro, controlado. E a ideia da base não pode ser essa, senão ela vira um currículo, um currículo fechado”. No entanto, a assessora (2020) sinaliza que é importante ter um currículo para a Educação Infantil “primeiro porque é uma escola também, então assim, quando ela não tem currículo, se o currículo é, vamos dizer assim, a alma da escola, ela não pode ser uma escola sem alma” e segundo, porque é um espaço de educação formal, que possui regras e explica:

porque assim como por ter um professor brilhante que vai fazer coisas lindas com as crianças quando fecha a porta, pode ter um professor que não faça nada, pode ter um professor que faça coisas que são até inaceitáveis, violências, etc.

Ainda para a assessora (2020),

O currículo se produz no dia-a-dia com as crianças, ele não se produz fora desse encontro com as crianças, agora um dos subsídios desse currículo, assim como um subsídio é a voz das crianças, os seus gestos, a sua expressão, outro elemento desse currículo é o contexto onde eu trabalho, onde está essa escola, essas famílias, outro elemento que subsidia esse currículo é aquilo que são as referências nacionais que o país acha que por exemplo as crianças de 3 anos deveriam ter acesso, quando chega aos 3 anos elas tem acesso a determinadas coisas, então que isso vai ser importante ser ofertado na escola, mas sendo a base uma das linhas do currículo, ela não é o currículo e não é tudo.

Nessa perspectiva, nós entendemos como necessário a defesa de um currículo que abarque as singularidades das crianças, como nos indica a especialista (2020):

pensar um currículo como uma coisa nova, como uma coisa aberta ao inusitado, aberta as possibilidades que são trazidas no cotidiano por aquele grupo de crianças naquele momento, não há algo pré-planejado rigidamente, a gente pode até fazer alguns planejamentos sim, para algumas ações tem que planejar bem, mas estar aberto ao que vai vir das reações das crianças. Então nós temos um compromisso de fazer sentido para a criança, uma apropriação desse patrimônio nosso, artístico, cultural, tecnológico, etc. como está nas diretrizes, mas isso só vai acontecer e a própria psicologia mostra isso, se a criança estiver interessada, se aquilo tiver sentido para ela, então pensar o currículo dessa forma, tendo a criança como centro, seus interesses, suas curiosidades, seus medos, suas necessidades é uma coisa, pensar em currículo da forma como vem planejado, o planejamento para o currículo do Infantil II, todos tem que ser esse currículo, isso não existe.

Seguindo essa perspectiva, a base deve ser vista como uma referência, como algo “que ajude a ampliar o leque, do “cardápio” que é oferecido as crianças, mas nunca colocar a base como currículo, nem entre professor e professora e aquelas crianças, porque isso mata a possibilidade de prazer” (ESPECIALISTA, 2020). Dito de outro modo, ainda segundo a especialista (2020),

Se você colocar a base entre você e suas crianças, a base se torna realmente uma porta que tranca você dentro de uma referência e não consegue ver suas crianças. Então, porque que eu acho interessante você ter uma referência, porque dentro desse Brasil tão desigual nós temos algumas escolas, cidades em que é pensada a educação infantil apenas em termos de, por exemplo, aprender a ler e escrever, então não se pensa que essa criança é curiosa em relação a ciência, que ela tem mil perguntas sobre o universo onde ela mora, não se pensa nunca que ela tem que ter contato com artes, etc. então se você fala sobre um conjunto de experiências que são interessantes para as crianças, como eu falei, eu sou um pouco tendendo a otimista, então você pode abrir possibilidades para pessoas que nem sabiam que isso também faz parte ou pode fazer parte do trabalho com a criança, agora a base nunca pode ser um currículo, isso aí é uma coisa muito importante, a base não é currículo, a base é uma referência para um currículo, mas o currículo se faz junto com as crianças, é por isso que você não pode ter dentro da mesma escola uma pré-escola que tem duas turmas de crianças de 4 anos, pode ter currículo diferenciado, pode ter uma trajetória diferente e nós temos mesmo isso na

prática, mas se formos adotar uma ideia de currículo pré-estabelecido é muito ruim, porque você fecha essas possibilidades.

Na versão final da BNCC, outro aspecto que chama a atenção é o enfoque dado para o processo de aquisição da linguagem escrita, porque além desse Campo de experiência ter um número significativo de objetivos de aprendizagem, totalizando 9 objetivos, o que denota uma importância maior para essa questão, ainda traz em caráter descritivo a inclusão da escrita já para a Educação Infantil, como podemos verificar no item EI03EF09 para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), tal seja: “levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea” (BNCC, 2017, versão final, p. 50), estando em desconformidade com as DCNEI (2009). Assim, acabam destituindo das crianças o direito de “descobrir e experimentar processos de escuta e fala que vão muito além da oralidade e escrita, e que integram inúmeras possibilidades de expressão, comunicação e instituição do pensamento [...]” (AGOSTINI, 2017, p. 138).

Importante compreender que essa ênfase em uma das linguagens não é uma opção aleatória, pelo contrário, pois na continuidade da análise da versão final da BNCC fica evidente a centralidade em conhecimentos formalizados, “eurocêntricos e numa ideia de aprendizagem muito individual, que cada um aprende sozinho, o objetivo de aprendizagem de cada criança e não os objetivos de aprendizagem do grupo” (ASSESSORA, 2020). Desse modo, quando se organiza um sistema educativo focando na aprendizagem individual, prescritiva, também se abre a possibilidade de organizar avaliações, não dos processos, mas dos sujeitos. De acordo com Corrêa e Morgado (2018, p. 9),

Um currículo baseado em objetivos de aprendizagem e organizado para o desenvolvimento de ‘competências’ é definidor de metas mensuráveis, formas de controle e de performance, corporizando uma racionalidade técnica em que a regulação por parte do Estado se concretiza pela realização de avaliações em larga escala. Avaliações que se estruturam de modo a fornecer uma “indicação clara do que os alunos devem “saber”.

A indicação do que os alunos devem saber, pode ser observada na BNCC, de modo especial no subtítulo 3.3 “A transição da educação infantil para o ensino fundamental” nas páginas 54 e 55 da BNCC, que apresenta uma síntese de

aprendizagens esperadas em cada Campo de Experiência, conforme as imagens abaixo:

Figura 17 - Síntese das Aprendizagens

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</p>

Fonte: Brasil (2017, versão final, p. 54 e p. 55)

Essa organização, é conforme ressalta a especialista (2020), é no mínimo perigosa, “porque você ter uma tabela com diversos objetivos, para nós ficou quase que configurado assim uma possibilidade de avaliação das crianças, para verem se elas tinham atingido essas aprendizagens” e ainda, completa a especialista, pensar em fazer “avaliações das crianças de um modo geral já é inaceitável e ter esses objetivos, quase que como um pré-requisito para as crianças entrarem no ensino fundamental é um absurdo”. Dessa forma, uma das

repercussões dessa perspectiva curricular é o retorno da concepção da Educação Infantil como:

preparatória para o Ensino Fundamental, ou se torne mais escolar, que tenha aquela rigidez, como disciplina, que não admite falas, brincadeiras, daí eu acho que a base ou qualquer outra coisa vai ser implantada de uma maneira irrefletida, rígida, para cumprir certas normas da escola (ESPECIALISTA, 2020).

Frente aos possíveis riscos elencados, quais seriam então as possibilidades de apropriação da Base sem seguir essas orientações? Ou ainda, é possível uma apropriação da Base que não seja orientada por essa lógica presente na 3ª versão? De acordo com as entrevistadas é ainda possível pensar na Base sem ser pela lógica difundida na última versão.

Assim, para a assessora (2020) ela considera que:

Em 5 anos vamos revisar essa base, essa base pode ser refeita. Então, nesse momento que estamos fazendo a implementação temos que ver as dificuldades, os problemas, o que não deve ser assim, para que quando houver uma revisão possamos propor outro.

E ainda, complementa, “Entretanto, na EI o vocabulário que ficou, os conceitos que ficaram são suficientes, nesse momento, para que possamos reconstruir de um outro jeito”. Isto porque segundo ela, 1/3 das produções construídas na 1ª e 2ª versão estão na BNCC, e agora é uma questão de que ponto de vista o professor vai utilizar as informações contidas na BNCC. Ou seja, para a assessora (2020),

Com os conceitos, com os princípios da base, de educação integral, interdisciplinaridade, com os temas contemporâneos que são todas as nossas diretrizes: étnico racial, direitos humanos, etc.; e com os direitos das crianças, com os campos de experiência, a professora só não faz se ela não souber fazer, se ela não quiser fazer. Ela tem, do ponto de vista material, ela tem onde ancorar, tu só muda o valor das coisas, quer dizer, se para eles o valor está todo nos objetivos para a gente o valor está no resto, e o objetivo é uma decorrência de todo o resto (ASSESSORA, 2020).

Entretanto, a assessora (2020) também reconhece a dificuldade nessa apropriação, isto é, focar a atividade pedagógica no processo e não nos objetivos é um desafio, posto que formação dos professores, de modo especial para

Educação Infantil, ainda é um processo não consolidado. A especialista (2020) corrobora explicando que:

Às vezes o que eu tenho visto é que as professoras, mesmo essas boas professoras, se sentem muito pressionadas por coordenações pedagógicas ou direções que não entendem de EI, que querem que a criança aprenda uma série de conteúdos, uma listagem de habilidades, que valorizam muito a apropriação da leitura e da escrita, então, e a minha preocupação é com os cursos de formação inicial que ainda não são muito bons, que não dão espaço, não dão oportunidade para essa formação e a gente não tem perspectiva de formações continuadas, como tínhamos no passado.

A especialista (2020), no entanto também flexibiliza sua própria análise, pois considera que muitos dos professores e professoras da Educação Infantil possuem grande sensibilidade nas relações com as crianças, indicam compreenderam a função da Educação Infantil, fato que para a especialista pode ser mais um aspecto para as professoras se apropriarem da Base não na lógica prescritiva, como nos explica:

Se essas pessoas já vêm desenvolvendo uma prática democrática, de escuta sensível das crianças, se já vem fazendo documentação da forma mais adequada possível, eu acho que a base não vai se tornar prescritiva para ela, não vai se tornar algo assim tão nocivo. Eu acho que para essas pessoas que já estão atentas ao seu real papel, que já tem uma definição de qual é o papel do professor da educação infantil, que sabe e acredita mesmo na criança de verdade, ela acredita nas possibilidades das crianças, ela provoca oportunidades para essas crianças, desafia essas crianças; e dá tempo para elas, eu acho que a base não vai fazer diferença.

Ao pensarmos nas falas dessas pesquisadoras, podemos ponderar se não são perspectivas muito otimistas, uma vez que, sendo a Base um documento orientador, e que foi subsidiário das propostas de Base nos estados e municípios, até que ponto os professores e professoras terão autonomia em suas atividades?

Percebemos que, ao enfatizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC pode ser compreendida como um “guia” para os professores na elaboração dos planejamentos e orientação da prática pedagógica, de tal modo, que “corre-se o risco de passarem a ser engessados e rígidos, ao invés de flexíveis, como requer uma ação pedagógica centrada na criança” (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 264). Nesse sentido, a BNCC retira do

professor a autonomia e seu espaço de criação, outrossim seu papel fica reduzido a de transmissor de conhecimento, “sendo ele visto como um profissional para aplicação de receitas e modelos prontos (visão tecnicista). Isso revela um retrocesso da valorização da profissão docente” (BASSO; PECHULA, 2019, p. 101).

Para Freitas, Silva e Leite (2018, p. 868) a autonomia do professor, embora presente no discurso da BNCC, “é vazia de sentido, pois é aludida apenas quando há problemas a serem encarados ou dificuldades que a política curricular se nega a confrontar” e assim os professores são responsabilizados pelos desempenhos dos estudantes e pelo desenvolvimento dos processos educativos.

Não obstante, a especialista (2020) ainda advoga que quem quer trabalhar de uma maneira mais justa com as crianças, deverá usá-los como parte da legislação, pois a base foi homologada e os direitos estão lá. Assim,

Eu tenho enfatizado que os direitos não são escolhas, que um professor, um coordenador pedagógico, secretário de educação ou Ministro vão dizer se acham interessantes ou não, se querem respeitá-los ou não, direitos são direitos. Então se as pessoas estiverem assim bastante atentas a esses direitos já temos um ganho bastante grande, porque respeitar, por exemplo, o direito da criança brincar, significa que a brincadeira tem um papel central, como estava como um dos eixos das propostas pedagógicas desde as diretrizes. Eu acredito que o fato desse direito de brincar, explorar, conviver, etc. estarem lá podem ser usados como uma possibilidade de defendermos as crianças nesses seus direitos (ESPECIALISTA, 2020).

Entendemos que, além dessa questão indicada pela especialista, é necessário lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil continuam valendo, isto é, ainda possuem força de lei e precisam ser respeitadas na organização cotidiana das instituições de Educação Infantil. Assim, mais do que acreditar na capacidade individual das professoras e professores, importante ressaltar a legalidade e o aspecto mandatário das DCNEI, as quais não foram organizadas na lógica da prescrição, nem na perspectiva de ser um instrumento para avaliação em larga escala. Destarte, se na BNCC, os objetivos articulados aos Campos de Experiência “repõem a perspectiva tecnicista na Educação Infantil, baseada num enfoque cognitivista e instrumental [...] (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 262), temos as DCNEI nas quais

“as crianças são vistas como seres produtores de cultura que devem aprender a partir de múltiplas linguagens [...] e o professor, como um mediador da aprendizagem, e não do ensino” (CARVALHO, 2015, p. 474).

Em síntese, a versão final da BNCC para Educação Infantil ainda que use os termos definidos na 1ª e 2ª versão, não pode ser considerada a mesma proposta. Conforme procuramos discutir, a 3ª versão se aproxima da lógica curricular disciplinar historicamente organizadora do ensino fundamental e afasta da proposta de se pensar em uma Educação Infantil como espaço coletivo que seja suficientemente organizado para verdadeiramente escutar essas crianças, respeitando suas especificidades, “escutando o que elas têm a dizer, discutindo com elas, estando atentas, e a partir disso o currículo vai surgindo de uma maneira muito bacana” (ESPECIALISTA, 2020). Deste modo, “a base ou qualquer outro livro didático que ela for obrigada a ter do lado dela, e pode ter lá do lado, não seja colocado como a lei que vai reger tudo o que acontece na sala de aula (ESPECIALISTA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada “BNCC e Educação Infantil: análise do processo de produção do texto” teve como objetivo analisar o processo de produção de texto da BNCC para a Educação Infantil. Para isso foi realizada uma pesquisa documental, compreendendo que os documentos analisados não são uma simples representação de fatos ou da realidade, mas que possuem um objetivo e um tipo de uso (FLICK, 2009). Sendo assim, para esse estudo foram analisadas as versões 1ª, 2ª, 3ª e versão final da BNCC. Ademais, buscando reconhecer os objetivos explícitos e implícitos no processo de produção do texto, optamos por entrevistar uma especialista e uma assessora as quais foram responsáveis pela elaboração e sistematização da 1ª e 2ª versão da Base para a Educação Infantil.

Assim, utilizamos como base epistemológica o Materialismo Histórico dialético, buscando ultrapassar o caráter descritivo dos documentos e apreender as concepções, as disputas e negociações em relação ao processo de produção do texto da BNCC, em busca da sua essência. Para análise dos documentos foi utilizada uma aproximação da análise crítica do discurso, desenvolvida por Fairclough (2001), considerando a tridimensionalidade do evento discursivo, enquanto texto, prática discursiva e prática social.

Essa investigação é justificada, considerando que, de acordo com investigações anteriores (CAMPOS, 2015, CAMPOS et al., 2016, MADEIRA, 2019; SASSON, 2019), ficou perceptível a entrada de instituições externas ao Estado no processo de produção de textos legais estatais, como ocorreu na construção da BNCC, bem como, percebemos um deslocamento do papel do Estado na atenção da infância e sua educação por meio da relação público-privado.

Nesse sentido, compreendendo que a BNCC é considerada uma política curricular educacional e como tal permeada de disputas e negociações, que vão de encontro à defesa por um tipo de projeto societário, a partir do objetivo geral estabelecemos três objetivos específicos: investigar quais instituições externas ao Estado participaram na produção do texto da BNCC; verificar qual a concepção de currículo para Educação Infantil no texto da BNCC; e analisar

quais os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC em sua versão final.

Em decorrência das especificidades da criança, das particularidades dessa etapa educativa, e também devido ao reconhecimento tardio da Educação Infantil como compondo a educação básica, pensar um currículo para a Educação Infantil ainda é um grande desafio. No entanto, alguns aspectos são consensuais entre os pesquisadores e profissionais da área, qual seja ter o foco principal nas crianças, respeitando suas necessidades, demandas e singularidades.

Assim, o primeiro capítulo buscou descrever a trajetória que percorremos em relação aos percursos teóricos-metodológicos utilizados, desde o balanço de produções, os instrumentos de análises de dados, a entrevista realista e as categorias de análises.

No segundo capítulo trouxemos as contribuições sobre a infância e a educação, uma vez que compreendemos que a história da infância está intimamente relacionada com a história da educação e da própria organização da família, bem como, com os pressupostos da civilidade defendidos pelo projeto moderno. Nesse sentido, fizemos uma retomada sobre o lugar das crianças e da Escola, dando ênfase a Idade Moderna e abordando nomes significativos para o pensamento pedagógico, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852). Na sequência, descrevemos sobre a infância no contexto nacional, destacando as bases históricas das políticas brasileiras voltadas as crianças e sua educação, demonstrando que a primeira organização das ações do Estado se deu na lógica caritativa e somente após a abertura política é que efetivamente as crianças foram reconhecidas enquanto sujeitos de direito e a Educação Infantil como um direito público subjetivo. Entretanto, essas conquistas foram impulsionadas pelo surgimento de legislações para esse público, aliadas também às pressões internacionais, que denotavam uma nova concepção de infância, criança e educação. Sendo assim, no último subcapítulo buscamos demonstrar quais foram os marcos legais internacionais e nacionais mais importantes que influenciaram nesse percurso, abordando desde 1924, com a Declaração de Genebra até 2017, com a Base Nacional Comum Curricular.

No terceiro capítulo fizemos a tessitura dos conceitos e definições de Estado, políticas públicas e currículo, buscando demonstrar que as políticas nacionais não são simples definições internas, antes são definidas em consonância com as políticas e orientações emanadas de organismos internacionais. Nesse sentido, percebemos que as mudanças oriundas da globalização neoliberal definem políticas educacionais e curriculares; e trazem mudanças na ação do Estado, que estarão refletidas no cotidiano escolar. Assim, levando em consideração a complexidade e disputas ideológicas do currículo, como pensar o currículo para a Educação Infantil?

Demonstramos que, apesar dos consensos que a área foi construindo, esse debate ainda está inconcluso. Nesse sentido, buscamos elencar os documentos curriculares que nortearam a Educação Infantil no Brasil, englobando os documentos orientadores e os mandatórios. As análises possibilitam compreender que esses documentos sofreram e sofrem influências de indicações oriundas de organismos internacionais, bem como é possível observar indícios de orientações de atores externos ao Estado e vinculados a grupo empresariais, como é possível observar no Grupo intitulado Movimento pela Base. Entretanto, percebemos que há um movimento da área em defesa e pela divulgação de um currículo que respeite as especificidades das crianças e que seja significativo tanto para as crianças quanto para os professores.

No quarto capítulo englobamos a BNCC para a Educação Infantil. Inicialmente descrevemos as primeiras aproximações e marcos legais em torno da BNCC, demonstrando que “a noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores” (SAVIANI, 2016, p. 73) e que após o término das DCNEI (2009), o Conselho Nacional de Educação voltou seus interesses para a construção da BNCC, sendo que em 2010 iniciou-se uma série de movimentos e ações até efetivamente a aprovação da BNCC em 2017.

Na sequência apresentamos os “bastidores” da BNCC para a Educação Infantil, elencando em cada versão da base os autores, o número de contribuições, o contexto político, tempo de elaboração, consulta pública, seminários, audiências, bem como, os enxertos das entrevistas realizadas. As análises evidenciaram que a 1ª e 2ª versão da BNCC foram construídos durante o governo da Dilma Roussef e demonstram um número significativo de

contribuições, um tempo maior de elaboração, denotando um caráter mais democrático, pois além de abrir consulta pública para as contribuições, contou com uma equipe de 116 profissionais entre especialistas e assessores; e também com contribuições de associações científicas, movimentos sociais, universidades e leitores críticos. Já a 3ª versão e a versão final foram construídas após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, durante o governo do Michel Temer, e denotou um caráter aligeirado e verticalizado. A comissão de assessores e especialistas foi substituída pelo Comitê Gestor, composto por 26 redatores, denotando rompimento com a sistemática de construção das versões anteriores, e de igual modo a modificação nas concepções orientadoras da BNCC.

Ao analisarmos a formação e experiência profissional de cada integrante da equipe de elaboração da BNCC fica perceptível que na 1ª e 2ª versão as formações estão mais voltadas para as áreas humanas e sociais, e experiência profissional, na sua grande maioria, na educação; sendo que na 3ª e na versão final a formação tem enfoque nas áreas de exatas e direito, e as experiências profissionais, na sua maioria, estão relacionadas à gestão empresarial, a exemplo de Rossieli Soares e Maria Inês Fini, que além de serem envolvidas nas questões de avaliação em larga escala, são apoiadoras do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.

Nesse sentido, percebemos um afastamento dos assessores e especialistas; e a presença de instituições externas ao Estado no processo de produção do texto da BNCC em sua 3ª versão e na versão final. Observamos que a BNCC teve participação de integrantes do “Todos pela Educação” bem como do “Movimento pela Base Nacional” (MBNC), sendo que nela ficam expressos os interesses destes movimentos em consonância com os da classe empresarial. Nessa perspectiva, buscamos demonstrar que esses movimentos foram vozes reconhecidas e legitimadas pelo governo, de tal modo que os membros do grupo do MBNC ascenderam a cargos no MEC e no CNE, buscando a garantia da continuidade do trabalho e a aprovação da BNCC.

De modo geral, observamos que o processo de construção de texto da BNCC não ocorreu de forma conciliatória, antes envolveu uma série de disputas, rupturas e descontinuidades, dentre as quais elencamos as relacionadas ao currículo para a Educação Infantil. Assim, nesse subtítulo, em relação à estrutura

geral do documento, as análises demonstram descontinuidades em relação as imagens das capas, imagens do portal da base, do número de páginas de cada versão e dos objetivos da BNCC. Acompanhando essas descontinuidades percebemos diferença na organização curricular. Na 1ª versão os preceitos das DCNEI foram tomados como documento norteador. Destarte, foram enfatizados os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento: *Conviver, Brincar, Explorar, Comunicar e Conhecer-se*, que implicados em 5 Campos de Experiência, darão os respectivos objetivos de aprendizagem. Assim, inspirados nas experiências curricular italianas, o arranjo curricular foi organizado por Campos de Experiências numa perspectiva intercampos, e os mesmos juntamente com os objetivos de aprendizagem foram definidos para todas as crianças de até 6 anos de idade, sem divisão etária. Na 2ª versão, os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento permanecem, no entanto, há um maior detalhamento dos mesmos e agora os objetivos de aprendizagem são separados por faixa etárias. Em relação aos “Campos de Experiência” os cinco permanecem, entretanto, o Campo de experiência “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*” foi substituído por “*Escuta, fala, linguagem e pensamento*”. Percebemos que houve um esforço da equipe de redatores para que em cada campo de experiência e em cada faixa de idade tivesse o mesmo número de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e também para que os mesmos não se configurassem como metas a serem atingidas por todos ao mesmo tempo.

Já ao analisarmos a 3ª e a versão final da BNCC, percebemos que um novo documento foi produzido, trazendo o padrão de um manual, com esquemas e explicações. Entre as rupturas percebemos a substituição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela noção de competências, indicando mudança semântica e epistemológica, no qual desloca o foco do ensino para a aprendizagem, estando assim, em concordância com os conceitos propagados por importantes organismos internacionais.

A versão final apresenta ainda diferenciação por faixa etária: Creche, englobando bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e; Pré-escola, englobando as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento permanecem os mesmos, sendo que o primeiro direito teve alteração em sua redação. Mas, observamos que na versão final, os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento não possuem um subtítulo, ficando subsumidos, diferente do que ocorreu na 1ª e 2ª versão da BNCC. Em relação aos Campos de Experiência, ainda que tenham sido mantidos os nomes, a formulação da versão final apaga a perspectiva Intercampos, assim cada campo de experiência é dividido por faixa etária e gera os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, percebemos que a ênfase se dá nos Objetivos de Aprendizagem, aproximando-se de um currículo prescrito. É possível perceber que não houve uma preocupação com o número de objetivos de aprendizagem para cada Campo de experiência e para cada faixa etária, ficando visível a importância dada ao Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que se sobressaiu em relação ao demais. As análises demonstraram também que, ao apresentar uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência, na versão final da BNCC quase que ficou configurado um modo de avaliar as crianças. E mesmo sendo a 3ª versão alvo de uma série de críticas, dentre as quais elencamos o abaixo-assinado criado pelos assessores e redatores da 1ª e 2ª versão da BNCC e também uma carta enviada ao CNE pela mesma equipe, no qual trouxeram uma série de apontamentos, somente alguns aspectos indicados nessas reivindicações aparecem na versão final.

E, é assim que o documento final é aprovado, o que gera novos questionamentos, dentre esses, quais seriam então os desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC e quais as possibilidades de reconstrução? Ressaltamos que ainda não é possível avaliar de forma precisa os desdobramentos, o que requer uma análise criteriosa. Entretanto, ao observamos a versão final percebemos algumas pistas dos impactos que podem ocorrer na Educação Infantil, entre os quais nos preocupamos com a possibilidade de os Campos de Experiência serem tomados como disciplina, que o currículo seja concebido enquanto documento prescritivo, com a centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita e; com os indícios da implementação de avaliação em larga escala para esta etapa. Destacamos que esses impactos estão em desencontro com o que defendemos e pensamos como um currículo adequado para a Educação Infantil.

Entre as possibilidades de reconstrução ressaltamos o que a assessora (2020) e a especialista (2020) destacam. A 1ª indica a importância da presença na implementação da base, para que quando a base seja revista possam ser

sugeridas as alterações necessárias; as possibilidades dos professores utilizarem-se dos princípios da base, tendo o enfoque no processo e não nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, a necessidade de investimento na formação de professores. A especialista (2020) indica também o investimento na formação de professores, nas formações continuadas e a possibilidade de os professores utilizarem da BNCC, compreenderem que os direitos estão lá, e que se eles souberem de sua real atribuição irão promover experiências capazes de defender as crianças nesses direitos.

Por fim, acreditamos que a pesquisa do tema não se esgota no presente trabalho, os resultados apresentados mostram a necessidade de serem desenvolvidos mais estudos, especialmente no que se refere a implementação da BNCC, para que possamos compreender como ela tem sido utilizada nas práticas educativas e quais os reais efeitos para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Laurinda. Câmaras e Misericórdias: Relações políticas e institucionais. *In: Os municípios no Portugal Moderno: dos forais manuelinos às reformas liberais*. Lisboa: Ed. Colibri, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/35691482/C%C3%A2maras_e_Miseric%C3%B3rdias_Rel%C3%A7%C3%B5es_pol%C3%Adticas_e_institucionais. Acesso em: 6 ago 2020.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: A Base Nacional Curricular em discussão**. Orientador: Jerzy André Brzozowski. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; TUTTMAN Malvina T. Políticas Educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Revista Em Aberto**. Brasília. v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4533>. Acesso em: 15 set. 2020.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**. Rio de Janeiro. Ano V, n. 16, p.21-34, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049/22487>. Acesso em: 18 Ago. 2020

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 03. p.1464-1479, out/dez 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21664/15948>. Acesso em: 14 de jun. 2020.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. **Concepções de diversidade na base nacional comum curricular – anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Dorivaldo Alves Salustiano. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/>. Acesso em: 17 de ago. 2020.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922019000100211. Acesso 18 out 2020.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRADE, Maria Carolina Pires; NEVES; Rosa Maria Corrêa; PICCININI, Cláudia. **Base Nacional Comum Curricular**: Disputas ideológicas na Educação Nacional. 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf> Acesso em: 13 ago. 2020.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na Educação Nacional. p. 1-30, 2017. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017: O CAPITAL À REVOLUÇÃO DE OUTUBRO (1867-1917). **Anais Eletrônicos**, Niterói: RJ, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/Mmanteriores/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ANTUNES, Jucemara; SARTURI, Rosane Carneiro; AITA, Sonia Marli Righ. Globalização e educação: dicotomia subjacente nas políticas públicas educacionais e as interfaces nas reformas no Brasil nas últimas décadas. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, [S.l.], v. 7, n. 10, p. 111-125, 2016. Disponível em: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/10/art7.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-70.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento – perspectivas atuais, 1., nov. 2010, Belo Horizonte. **Anais**. 2010. Disponível em: e.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file. Acesso em: 10 jan. 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os resultados da avaliação de proposta curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1-8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, vol.8, n.16, p. 11-28. jul/dez 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* Nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento do Comitê Assessor e Equipe de Especialistas que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Carta ao CNE sobre a BNCC e a Educação Infantil**, 27 jun. 2017. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas-1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **Base Nacional Comum Curricular – avanços para qual direção?** Abaixo Assinado ao Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educa%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 28 set. 2020.

BASSO, Lucimara Del Pozzo; PECHULA, Marcia Reami. A base Nacional Comum Curricular e a autonomia do professor. *In*: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/13180>. Acesso em: 31 out 2020.

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do Estado Brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal et al. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 25-47.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**. v. 18, n. 1, p. 29-52, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BOTO, Carlota. O desencadeamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. *In*: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC, 1996a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.349, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº.1, de 7 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº.5/2009, de 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias

=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 19, 27 dez. 2013**. Parâmetros anuais do Fundeb – 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 30 dez. 2013. Seção 1.

BRASIL. **Documento de Referência da CONAE**. 2014. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/doc/doc_ref_conae.rtf Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília: MEC/SEB/DCEI, 2017. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/governo-federal-diretrizes-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRITO, Cintia Falcão. **Políticas públicas para educação infantil**: uma relação entre entes federados. s/a. p. 1-15. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/CintiaFalcãoBrito_GT5_integral.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMINI, Lúcia. Reformas do Estado e a construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul no período 1999 a 2002: avanços, limites e contradições. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 59-94.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado. **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.11-20.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha. 2008. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Rosânia. **As políticas de expansão da educação infantil a partir da Lei Nº 12.796/13**: análise das propostas para crianças de 0 a 3 anos. Relatório de Estágio pós-doutoral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAMPOS, Rosânia. **As políticas de expansão da Educação Infantil a partir da Lei Nº 12.796/13**: análise dos dez maiores municípios do Estado de Santa Catarina. Relatório de Pesquisa. CNPQ, Brasília, DF, 2016.

CAMPOS, Rosânia. Educação Infantil após 20 anos da LDB: Avanços e Desafios. **Poiésis – Revista do Programa de pós-graduação em Educação**, Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 141-156, jan/jun 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/poesis/index>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan/br. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1/articles/campos-durli.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CARDOSO, Valdeira Aparecida. **A Base Curricular Nacional Comum e as implicações para a construção do Currículo Crítico Comunicativo**. Orientadora: Valéria Silva Ferreira. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**. Porto Alegre. v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 17 out. 2020.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. Considerações sobre o plano nacional de educação: PNE 2014 – 2024. Reunião Científica Regional da ANPED. **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. XI ANPED SUL. Universidade Federal do Paraná. p. 1-16. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-50.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 55-83.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

COMENIUS, Iohannis Amos (1592-1670). **Didactica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CORRÊA, Adriana; MORGANO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo Nacional Brasileiro. **Textura – Revista de Educação e Letras**. v. 22, n. 50, p. 19-35, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Orientador: Luis Armando Gandin. 2019. 113 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COSTA, Joacir Marques da. **Formação de sistema educacional: montanha-russa discursiva, fuga de sentidos**. Orientadora: Sueli Menezes Pereira. 2016. 168 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COSTA, Vanessa do Socorro. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensamos professores?**. Orientador: Antonio Chizzotti. 2018. 183f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). **Ler Gramsci: Entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci e a sociedade civil. *In: Gramsci e o Brasil*. [2020]. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv93.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão**. Orientadora: Denise Maria de Carvalho Lopes. 2016. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. *In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-99.

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-34.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “Movimento pela Base” na construção da BNCC: Consenso e Privatização. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FINCO, Daniela. Campos de Experiência e programação pedagógica na escola da infância. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-245.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividades nos Campos de Experiência. *In*: FINCO, Daniela; Barbosa Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância: contribuições para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sergio. **BNCC para a Educação Infantil**. Publicado em 20 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk&t=63s>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FONSECA, DANIEL JOSE ROCHA. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Orientadora: Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago. 2018. 89 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Jataí.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível**. Pisa: Edizioni ETS, 2014.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 63-92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-14.

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação Educacional**. Reformadores e base nacional: personagens – I Publicado em 26/07/2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/26/reformadores-e-base-nacional-personagens-i/>. Acesso em: 10 set. 2020.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes Invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set/dez, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 31 ago 2020.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. Orientadora: Ana Beatriz Cerisara. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FURLETTI, Saulo. Avanços e desafios do PNE 2014-2024: um recorte exploratório das metas de acesso e universalização do ensino e os desdobramentos no plano estadual de educação de Minas Gerais. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte. v. 9, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1311>. Acesso em: 15 ag. 2020.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução de Maria Luiza X.de A. Borges. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. Orientadora: Nilda Stecanela. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

GOÉS, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 177-191.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3**. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. Orientador: Welington Araújo Silva. 2017.145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 out. 2020.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. Ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação: para retomar o debate. **Revistas Proposições**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65-82, maio/ago, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>. Acesso em: 17 abr. 2020.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BREAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 13-23. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil nos séculos XIX e XX. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.182-194.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. *In*: MULLER, Fernanda (org.) **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2014. p. 42-64.

LEITE, Josimeire de Omena. A relação estado x sociedade civil no pensamento de Antônio Gramsci. *In*: Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, 1., e Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, 7., nov. 2016, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013. p. 47-72.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA Simônia Peres da. Organismos internacionais e políticas para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (orgs.). **Didática e Currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. p. 49-74.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa Paula (Orgs). **Ler Gramsci: entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.. 173-187.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Iana Gomes de. Caminhos teóricos-metodológicos para pesquisas sobre Estado e educação: a política pública como “janela” e o uso de entrevista realista como procedimento metodológico. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 10, n. 20. P. 83-93, jul./dez. 2016.

LIMA, Laudirege Fernandes; SOUZA, Bruna de; LUCE, Maria Beatriz. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12279> . Acesso em: 13 abr. 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 13 abr. 2020.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a educação infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses**. Orientadora: Rosânia Campos. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

MACHADO, Laeda Bezerra; MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas. Educação infantil: o consensual nas representações sociais de pais e mães de crianças. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 337-354, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9442> Acesso em: 17 jun. 2020.

MACHADO, Maria Lúcia de A.; CAMPOS, Maria Malta. Parâmetros de qualidade para a educação infantil (Documento Preliminar). *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Padrões de infraestrutura para as instituições de educação infantil e parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2004. p. 51-90.

MADEIRA, Janaína Silveira Soares. **A relação público-privado na educação infantil: uma nova gestão pública**. Orientadora: Rosânia Campos. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726–1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 46-57, maio. 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Obras-recentemente-publicadas/a-lenta-construcao-dos-direitos-da-crianca-brasileira-seculo-xx-1998.html> . Acesso em: 13 ago. 2020.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234141457.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 31 ago. 2020.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MEDEIROS, Daniela Gomes. **O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos**. Orientadora: Valéria Silva Ferreira. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. *In*: LANE, Silva; CODO, Wanderley

(org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 125-135.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOVIMENTO pela Base Nacional Comum. **Educação Infantil – BNCC Versão 2**. Análise do grupo de trabalho de Educação Infantil do Movimento pela Base. 2016. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/3.2-Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil_Ana%CC%81lise-do-grupo-de-trabalho-do-Movimento-Pela-Base.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. *In*: KRAMER, Sonia et al. (Orgs). **Infância e educação infantil**. 11. Ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 243-268.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do Nascimento; GURGEL, Terezinha Fernandes; ALMEIDA, Lucielton Tavares de. A educação infantil no contexto da legislação Brasileira: Reflexões Históricas e Repercussões Aatuais. *In*: Seminário internacional de representações sociais, subjetividades e educação, 4., e seminário internacional sobre profissionalização docente, 6., 2017. **Anais**. 2017. p. 22106-22113.

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico Científica**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 284-289, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. *In*: BRASIL. O cotidiano na educação infantil. **Salto para o futuro**. MEC: 2006 (Boletim 23). Disponível em: <http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>. p.14-27. Acesso em: 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão F de; PIZZIO, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 237-252.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

PACHECO, José Augusto. Impacto de políticas transnacionais na escola e no trabalho docente. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
PACHECO, José Augusto. Currículo e Inclusão Escolar: (In)variantes educacionais e curriculares. **Revista Teias**. v. 17. n. 46. jul./set. - 2016: Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25648>. Acesso em: 10 set. 2020.

PAGNI, Pedro Angelo. Da infância-criança à infância do pensar na relação pedagógica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 39-56.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação Infantil: uma questão para o debate. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-18.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 347-375.

PAWSON, Ray; TILLEY, Nick. **Realistic evaluation**. London: Sage Publications, 2000.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de Experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.22, n. 41, p. 73-89, jan./jul, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 08 nov. 2020.

PERES, Simone P. Valiate. **Por uma política nacional de educação infantil**: os cadernos da COEDI (1994 – 1998), s/a. p. Disponível em: <http://www.dwx.com.br/3slbei/ocs/index.php/3slbei/anais3slbei/paper/view/40/52>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e suas influências na política educacional. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal et al. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-24.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público-privado. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 23-41.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação – Projetos em disputa?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n.

17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 17 set. 2020.

PIRES, Daniela de Oliveira. Os desafios para a consolidação do estado social e de direito brasileiro e as consequências para a gestão democrática da educação. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (orgs). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 105-114.

POLETTI, Leticia Borges. **Institucionalização de crianças e adolescentes em Caxias do Sul**: narrativas sobre as trajetórias de vida de egressos de medida de proteção. Orientadora: Nilda Stecanela. 2013, 121 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834006.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Orientadora: Neusa Maria Mendes de Gusmão. 2000. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REIS, Geovana. **A gestão do currículo escolar da Rede Municipal de Ensino de Goiânia**: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”. Orientador: João Ferreira de Oliveira. 2015. 285 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RIZZINI, Irene **A criança e a lei no Brasil**: revisitando a história (1822-2000). 2. Ed. Rio de Janeiro: USU Editora Universitária, 2002.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 376-406.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ROSA, Luciane Oliveira de. **Continuidades e Descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. Orientadora: Valéria Silva Ferreira. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jun. 2020.

ROSSI, Roberto de. **Direitos da criança e educação**: construindo e ressignificando a cidadania na infância. Orientador: Lourenço Zancanaro. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; ALANIZ, Érika Porceli. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.1, n.1, p.35-63, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: As exigências da cidadania. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Orgs.). **As crianças contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SASSON, Melissa Daiane Hans. **Políticas públicas de educação para a primeira infância**: concepções do papel do Estado e do desenvolvimento infantil difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Orientadora: Rosânia Campos. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. esp., p. 147-167, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71509907.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SAVIANI, Demerval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimente Revista de Educação**. Ano 3. N.4, 2016. p. 54-84. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 10 jan. 2020.

SCHIFINO, Reny Scifoni. Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Editora Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 57-78. Disponível em: https://www.fcc.org.br/livros/CRECHE_E_FEMINISMO_Download_pedro_menor.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

SEMERARO, Giovanni. Sociedade de massas, sociedade civil e subjetividade. *In*: **Gramsci e o Brasil**, 1997. p.2-9. Disponível em: <http://www.acesa.com/ramsci/?page=visualizar&id=322>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Domingos Pereira da. **O plano de desenvolvimento da educação no contexto da terceira via**: o neoliberalismo reconfigurado. Orientador: Vicente Rodriguez. 2016. 143 f. Dissertação Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Fernanda Andressa da Cruz. **Reflexões sobre o currículo das crianças de 0 a 3 anos**: o que é e o que propomos. Orientadora: Valéria Silva Ferreira. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

SILVA, Simone Oliveira de Andrade. A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 16-35, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA-SÁ, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SOUSA, Joana Dark Andrade de; ARAGÃO, Wilson Honorato. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma neoliberal. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325955782_A_CONCEPCAO_DE_CURRICULO_NACIONAL_COMUM_NO_PNE_problematizacoes_a_partir_do_paradigma_Neoliberal/link/5b2eec3d0f7e9b0df5c32e31/download. Acesso em: 17 jun. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional Comum para quê/quem?:** uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. Orientadora: Del Carmen Daher. 2019. 361 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2019.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete; MELLO, Darlize Teixeira de. A base Nacional Comum Curricular: olhares sobre os desafios da implementação do currículo nacional normativo em vigor no Brasil. Textura: **Revista de Educação e Letras**.v.22, n.50, p. 3-18, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/332>. Acesso em: 05 ago. 2020.

TRENTINI, Julcimara. **Direito à educação ou à creche:** o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da AMUNESC? Orientadora: Rosânia Campos. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

TRICHES, Eliane de Fatima. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017). Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda. 2018. 161f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias: o currículo das infâncias.** Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa. 2012. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo**. Rio de Janeiro. v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VOOS, Dulce Mari da Silva. **Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos: Um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS).** Orientadora: Maria Manuela Alves Garcia. 2012.163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da Educação Infantil em Municípios de Santa Catarina.** Orientadora: Maria Machado Marta Campos. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.

WIGGERS, Verena. Estratégias metodológicas pertinentes à sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola. *In*: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. (Org.). **Educação Infantil e formação de professores**. 1ªed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, v. 1, p. 97-114.

ZARPELON, Geovani. **A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville.** Orientadora: Roselane Fátima Campos. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES

Banco de dados	CAPES http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/
Data da pesquisa	16/12/2018
Termo de busca	<p>("BNCC" OR "Base Nacional Comum Curricular") AND ("políticas públicas" OR "política pública" OR "políticas para a infância" OR "políticas para as crianças" OR "práticas educativas" OR "prática educativa" OR "desenvolvimento infantil" OR "desenvolvimento da criança" OR "desenvolvimento humano" OR "desenvolvimento da infância" OR "desenvolvimento psicológico" OR "infância" OR "infâncias OR aprendizagem")</p> <p>Obs.: Foi mantida a grafia idêntica, inclusive com aspas para as palavras compostas, parênteses e os operadores booleanos "OR" e "AND".</p>
Nº total de registros	3035
Procedimentos refinamento/filtro na busca	<p>1) Tipo (2 opções) Doutorado 657 Mestrado 2048</p> <p>2) Ano (5 opções) 2014 (260) 2015 (278) 2016 (282) 2017 (381) 2018 (170)</p> <p>3) Grande área de conhecimento (1 opção) CIÊNCIAS HUMANAS (1026)</p> <p>4) Área de conhecimento (3 opções) EDUCAÇÃO (876) ENSINO APRENDIZAGEM (18) PSICOLOGIA (15)</p> <p>5) Área de Avaliação (2 opções) EDUCAÇÃO (894) PSICOLOGIA (15)</p> <p>6) Áreas de concentração (29 opções) CURRÍCULO (25)</p>

	<p>DIVERSIDADE, DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO (3) EDUCAÇÃO (3) EDUCAÇÃO BRASILEIRA (14) EDUCAÇÃO (460) EDUCAÇÃO – PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS (7) EDUCAÇÃO BRASILEIRA (6) EDUCAÇÃO BRASILEIRA: GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (10) EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (5) EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA (6) EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA (2) EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE (1) EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (13) EDUCAÇÃO ESCOLAR (31) EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROFISSÃO DOCENTE (18) EDUCAÇÃO PÚBLICA, CULTURAS E LINGUAGENS (1) EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO, LINGUAGEM E ARTE (1) EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS SOCIAIS E ARTE (1) EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS (1) EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS (11) EDUCAÇÃO, CULTURA E PROCESSOS FORMATIVOS (4) EDUCAÇÃO, ESCOLA E MOVIMENTOS SOCIAIS (3) EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (4) EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS (9) EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA (10) ENSINO E APRENDIZAGEM (11) ENSINO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2) EDUCAÇÃO (21) HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1)</p> <p>7) Nome do Programa (14 OPÇÕES) EDUCAÇÃO (3) EDUCAÇÃO (655) EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) (25) EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) (2)</p>
--	---

	<p>EDUCAÇÃO – CAMPUS CATALÃO (4) EDUCAÇÃO – PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS (7) EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (5) EDUCAÇÃO E CULTURA (1) EDUCAÇÃO ESCOLAR (11) EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (13) EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE (1) EDUCAÇÃO (83) EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADE (3) PSICOLOGIA (5)</p> <p>Obs.: Foi mantida a grafia idêntica à encontrada na base, exceto as pontuações inseridas na categoria “Ano”.</p>
Nº de registros após refinamento	824
Crítérios de seleção para das pesquisas	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas relacionadas ao campo da Educação e/ou Psicologia - Pesquisas relacionadas às palavras-chave da dissertação em questão - Pesquisas que possuem disponibilizam para download na plataforma CAPES ou na biblioteca de dissertações/teses das instituições as quais estão vinculadas.
Nº de registros após aplicação dos critérios	31
Nº registros selecionados devido a aproximação com a temática	19
Referência dos registros selecionados	<p>1- JUNIOR, IVAN CARLOS CICARELLO. Educação Infantil: Concepções de Desenvolvimento Humano em Documentos Curriculares das Três Maiores Cidades Catarinenses' 15/02/2018 165 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6313250</p>

2- LUDVIG, DAIANA. **Currículo para a Educação Infantil: Uma Análise a partir dos Documentos Curriculares de Municípios Catarinenses'** 06/02/2017 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2845704

3- MOTA, GEORGINA LOPES DA. **A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE DOCUMENTO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 2005-2012'** 27/04/2017 153 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: MONTE ALEGRE
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5442812

4 - MEDEIROS, DANIELA GOMES. **O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS'** 27/02/2018 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6294603

5- FONSECA, DANIEL JOSE ROCHA. **ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR'** 20/08/2018 89 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Jataí Biblioteca Depositária: undefined
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6530341

6- HELENO, CAROLINA RAMOS. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial'** 04/04/2017 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana Biblioteca Depositária: BCJC

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5116987

7 - ALMEIDA, ROSELY SANTOS DE. **POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM RONDONÓPOLIS (MT): DISPUTAS DISCURSIVAS PELA FIXAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARA O PROFESSOR'** 17/03/2017 173 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5025697

8- ANDRADE, CARLA LISBOA. **DILEMAS E CONTRADIÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA PRESENTE NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL - RCNEI'** 29/05/2015 244 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2711487

9 - COUTINHO, AMANDA LEAL. **Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação Infantil'** 10/05/2017 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Siriu
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5197034

10 - CARDOSO, VALDEIRA APARECIDA. **A BASE CURRICULAR NACIONAL COMUM E AS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CRÍTICO COMUNICATIVO'** 20/03/2018 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6335216

11 - RODRIGUES, VIVIAN APARECIDA DA CRUZ. **A Base Nacional Comum Curricular em questão'** 31/01/2017 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5433038

12 - REIS, GEOVANA. **A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”** 27/08/2015 285 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BC - UFG
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3109920

13 - MOURA, JUCILENE OLIVEIRA DE. **POLÍTICAS DE CURRÍCULO ORGANIZADO EM CICLOS: IMPLICAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA SARÃ (CUIABÁ-MT)** 15/12/2014 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1573249

	<p>14 - ZWETSCH, PATRICIA DOS SANTOS. EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE E CURRÍCULO: MOVIMENTOS E TENSÕES ENTRE O NACIONAL E O LOCAL ' 23/08/2017 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5321341</p> <p>15- PERTUZATTI, IEDA. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC' 20/07/2017 202 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5071578</p> <p>16 - FERNANDES, SARAH RUTH FERREIRA. Psicologia e Formação Generalista: do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares ' 29/07/2016 145 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3668082</p> <p>17- OLIVEIRA, CRISTIANE GOMES DE. “Que rei sou eu?” Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II ' 29/03/2017 225 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5026187</p>
--	--

	<p>18 - MALANCHEN, JULIA. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais' 04/08/2014 234 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1337294</p> <p>19 - KASPROWICZ, ELISIA. O "LUGAR" DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS TEXTOS AOS CONTEXTOS' 09/12/2014 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2113733</p> <p>Obs.: Grafias idênticas as da plataforma, exceto o acréscimo da informação "Disponível em:" e do <i>link</i> de acesso disponibilizado.</p>
--	---

Fonte: Produção da autora (2019) inspirada na construção de Cicarello Júnior (2018).

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

A Sra. está sendo convidada a participar, como voluntária, de uma pesquisa desenvolvida pela mestranda **Vanessa Giovanella Fagundes** vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para Educação e Infância do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. A sua colaboração é de fundamental importância para a concretização da pesquisa intitulada “BNCC e educação infantil: analisando o contexto de produção de texto”

Este estudo tem por objetivo analisar o processo de produção do texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Essa investigação é justificada considerando que, de acordo com investigações anteriores (CAMPOS, 2015; CAMPOS et al., 2016, MADEIRA, 2019; SASSON, 2019), é perceptível a participação de instituições externas ao Estado na execução de políticas públicas para educação infantil e há indícios de interferência dessas instituições também no processo de produção de textos legais. Do objetivo geral, foram desdobrados os objetivos específicos: investigar quais instituições externas ao Estado participaram na produção do Texto da BNCC; verificar qual a concepção de currículo para educação infantil no texto da BNCC; e analisar quais os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC em sua versão final. Os dados serão coletados por meio de entrevista, mediante sua autorização e conforme agendamento prévio.

Importante ressaltar que a Sra. tem total liberdade de não participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangida e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo. É ainda importante lembrar que a Sra. terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Destacamos também, que sua participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, a Sra. como já mencionado, não será penalizada.

Lembrando que, sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a Educação Infantil. A Sra. terá esclarecimentos sobre a pesquisa em todos os aspectos e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto peço o seu consentimento.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora Vanessa Giovanella Fagundes, pelo telefone (47) 988032041 ou no Programa de Pós – Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 221. Se a Sra. tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecida sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Os dados referentes à pesquisa ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável, por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente destruídos (picotados) e enviados para reciclagem.

CONSENTIMENTO

Eu, _____

RG _____, declaro ter sido suficientemente informada e concordo em participar na pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de ____ de 2020.

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista

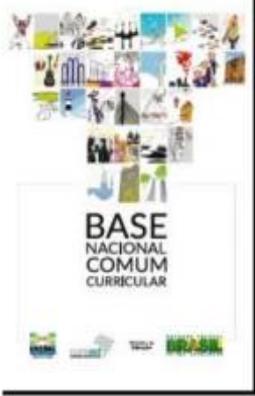
1) A Base Nacional Comum Curricular, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros precisam desenvolver ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, qual o objetivo e como a BNCC foi pensada? Como foi a elaboração de cada uma das versões?

2) A aprovação da 3ª versão da BNCC foi demarcada por uma série de discussões e debates. Foi um período marcado por manifestações de várias entidades, fóruns que teciam críticas indicando diferenças e/ou rupturas entre a 1ª e 2ª versão para a 3ª versão da BNCC. Em relação a essa questão você concorda com essas análises? Houve mesmo essa “virada” na formulação da BASE?

3) No que se refere a Educação Infantil, a 3ª versão da BNCC trouxe diferenças em relação as anteriores? Mesmo mantendo os Campos de Experiência, alguns pesquisadores indicam que a lógica que foi socializada via site (<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>) não seguiu a concepção que fundamentou a definição de Campos de Experiências, qual sua opinião?

4) Em relação ao processo de produção de texto da BNCC observamos diferença tanto entre os atores e autores, quanto entre o número de contribuições da 1ª e 2ª versão para a 3ª versão. Como esse processo ocorreu, quem participou de cada versão e o porquê dessas diferenças?

5) Ao observar a 3ª versão da BNCC, a princípio parece que não houve muitas modificações, entretanto, ao fazer uma análise mais precisa percebemos que houve substituições e supressões, conf. tabela abaixo:

1ª versão BNCC	2ª versão BNCC	3ª versão BNCC	Versão Final
			
12 direitos de aprendizagem e desenvolvimento	7 direitos de aprendizagem e desenvolvimento	10 competências gerais	10 competências gerais
Sem divisão etária	Bebês Crianças bem pequenas Crianças pequenas	Bebês Crianças bem pequenas Crianças pequenas	Crianças de zero a 1 ano e 6 meses Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
<u>Campos de Experiência</u> Eu, tu, o outro nós Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e imagem Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<u>Campos de Experiência</u> Eu, tu, o outro nós Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e imagem Escuta, fala, linguagem e pensamento Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<u>Campos de Experiência</u> Eu, tu, o outro nós Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e forma Oralidade e Escrita Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<u>Campos de Experiência</u> Eu, tu, o outro nós Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Diante da tabela como você avalia cada modificação demonstrada na tabela? Quais seriam as possibilidades e limitações da 3ª versão da BNCC para a Educação Infantil?

6) Ao considerarmos a Educação Infantil como um espaço de educação coletivo, de direito e como uma etapa educativa, há necessidade de termos uma matriz curricular e/ou de um currículo para a Educação Infantil? Se sim, quais características a/o mesma/o devem englobar? Se não, quais seriam os motivos?

7) A 3ª versão da BNCC corre o risco de ser transformada em um currículo de conteúdo? Nesse sentido, quais as implicações nas práticas pedagógicas para a Educação Infantil? Como é possível fazer indicações para os professores/as sobre como usar a BNCC sem seguir a lógica de fazer plano de aulas separando os campos de experiências?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANALISANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Pesquisador: VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10484119.0.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.353.872

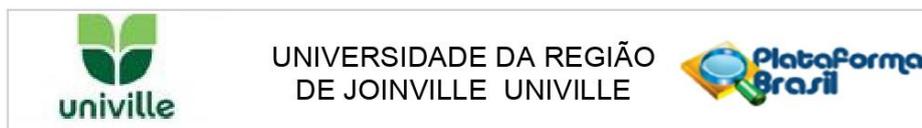
Apresentação do Projeto:

Resumo:

A pesquisa intitulada "BNCC e educação infantil: analisando o contexto da produção de texto", está inserida na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e faz parte do "projeto guarda-chuva" do Grupo de Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas para Educação e Infância – GPEI, o qual busca analisar a relação público - privado nas políticas públicas para educação infantil. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de produção do texto da BNCC, buscando

investigar qual, ou quais, instituições externas ao Estado participaram na produção do Texto da BNCC em sua versão final; verificar qual a concepção de currículo para educação infantil e de desenvolvimento infantil presente no texto da BNCC, versão final; e analisar quais os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas a luz da BNCC. Como procedimento metodológico, se pautará no Referencial de Análise de Políticas desenvolvida por S. Ball, e para a análise dos textos documentais será utilizado a metodologia de Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Considerando o objetivo da pesquisa, será também desenvolvida entrevista com os sujeitos que inicialmente foram responsáveis pela sistematização do texto da BNCC. Os dados serão tabulados e organizados, sendo derivado dessa organização as categorias de análise.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 3.353.872

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar o processo de produção do texto da BNCC – Base Nacional Comum Curricular em sua 3ª versão, considerando a base como uma política de Estado.

Objetivos específicos:

Investigar qual, ou quais, instituições externas ao Estado participaram na produção do Texto da BNCC em sua versão final;

- Verificar qual a concepção de currículo para educação infantil e de desenvolvimento infantil presente no texto da BNCC, versão final;

- Analisar quais os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas a luz da BNCC.

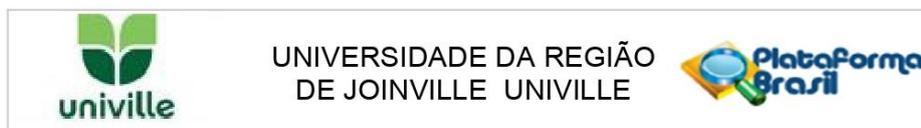
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Metodologia Proposta:

A pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético e como referencial de análise de políticas o Referencial do ciclo de Políticas desenvolvido por S. Ball (apud MAINARDES, 2006). A construção dos dados resultará tanto de análises documentais quanto de entrevistas com sujeitos que participaram do processo da produção de texto da BNCC em suas versões anteriores.

As entrevistas seguiram as indicações defendidas por Pawson; Tilley (2000) as quais segundo Lima (2016), o pesquisador deve realizar suas perguntas de acordo com a teoria que construiu e/ou defende, e considerando essa teoria deve verificar a forma como entrevista avalia essa teoria. Esse procedimento denominado de “entrevista realista” considera que o fundamental [...] não é o que o entrevistado descreve, mas o que fala em relação à teoria apresentada pelo entrevistador, como os entrevistados pensam sobre aquilo que eles próprios fazem em sua prática – a teoria que desenvolvem sobre seus próprios atos. Assim, cabe ao pesquisador elaborar perguntas que façam com que os sujeitos entrevistados tragam à cena as teorias que envolvem o seu fazer. (LIMA, 2016, p.88) A pesquisa será organizada em dois momentos: a) primeiramente será realizada revisão bibliográfica, por meio do banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, com o objetivo de conhecer a produção da área em relação a esse tema e da coleta de documentos que compuseram a produção do texto em análise; b) entrevista com profissionais que elaboraram a 1ª e 2ª versão da BNCC. Após esse processo será iniciado o processo de análise, por meio do método da Análise Crítica do Discurso desenvolvida por Norman Fairclough (2001), a qual compreende os textos em sua dimensão na

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetic@univille.br



Continuação do Parecer: 3.353.872

prática discursiva. As entrevistas serão realizadas mediante agendamento prévio e após a adesão por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os dados coletados serão utilizados dentro dos critérios éticos que amparam a pesquisa conforme orientação da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde.

Participantes 4 selecionados aleatoriamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Critério de Inclusão:

Profissionais que participaram da elaboração da 1ª e 2ª versão da base; mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Critério de Exclusão:

Todos os sujeitos que não participaram diretamente da consolidação do texto do documento da BNCC em sua 1ª e 2ª versão, que não assinarem o TCLE e/ou não queiram participar da pesquisa.

Riscos:

Conforme a Resolução 466/2012 toda pesquisa que envolve seres humanos possui risco, seja físico, moral ou ético. Desta forma, a fim de prevenir danos ou riscos que a presente pesquisa possa causar, é imprescindível que os sujeitos participantes sejam informados dos objetivos e os compreendam no desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, antes de iniciar a pesquisa será encaminhado o TCLE autorizando a pesquisadora a realizar o levantamento de dados da pesquisa, por meio de entrevista. Nesse processo, a pesquisadora se colocará à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas suscitadas. A participação na pesquisa ocorrerá de forma voluntária e, ainda assim, serão os participantes cientificados de que qualquer dúvida poderá ser sanada pela pesquisadora, orientadora da pesquisa ou com o próprio comitê de ética da UNIVILLE, bem como, de que não há obrigatoriedade na participação da pesquisa e que a desistência poderá ocorrer em qualquer etapa.

Benefícios:

A presente pesquisa é relevante por abordar dois temas que merecem muita atenção no contexto atual, quais sejam: educação infantil e currículo para educação básica. De modo específico, compreendemos que seja necessário compreender e discutir as indicações presentes no

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 3.353.872

documento oficial para além de sua aparência, mas discutindo qual o projeto de educação infantil é defendido nessa proposta curricular, bem como, qual a função do professor/a dessa etapa educativa. . Deste modo, a discussão acerca da implementação dessa política é relevante, pois abarca um tema emergente em um campo permeado de disputas e que certamente trarão resultados no âmbito educacional ao tencionar questões ainda tão frágeis no campo da educação infantil brasileira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto e o instrumento de pesquisa foram enviados pela pesquisadora e os dois documentos estão de acordo com a Resolução CNS 466/12. As pendências foram respondidas adequadamente.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

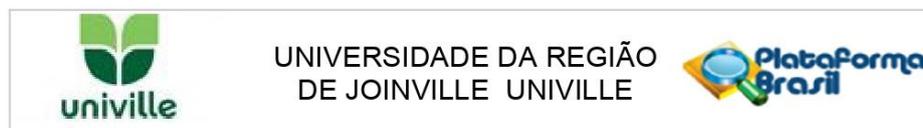
Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANALISANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO", sob CAEE "10484119.0.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <https://www>.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 3.353.872

univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/st-atus-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1323434.pdf	02/05/2019 18:41:13		Aceito
Outros	Vanessa_Carta_Resposta.pdf	02/05/2019 18:38:57	VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comitealterado.pdf	02/05/2019 18:35:55	VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_Vanessa.pdf	02/05/2019 18:32:54	VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES	Aceito
Outros	entrevista_doc.docx	01/05/2019 20:52:22	VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Comitee.pdf	28/03/2019 14:45:05	VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_v.pdf	27/03/2019 21:23:25	VANESSA GIOVANELLA FAGUNDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 3.353.872

JOINVILLE, 28 de Maio de 2019

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

AUTORIZAÇÃO

Nome da autora: Vanessa Giovanella Fagundes

RG: 47514701

Título da Dissertação: **"BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TEXTO"**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 29 de janeiro de 2021.


Nome