

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

**PNL D EDUCAÇÃO INFANTIL UMA NOVA PROPOSIÇÃO CURRICULAR:
ANÁLISE DOS EDITAIS DE CONVOCAÇÃO Nº 01/2017 E Nº 02/2020**

JOSIANE NEVES DA SILVA SANT'ANNA

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE

2021

JOSIANE NEVES DA SILVA SANT'ANNA

**PNL D EDUCAÇÃO INFANTIL UMA NOVA PROPOSIÇÃO CURRICULAR:
ANÁLISE DOS EDITAIS DE CONVOCAÇÃO Nº 01/2017 E Nº 02/2020**

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: PIB PG UNIVILLE

JOINVILLE

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da
Univille

Sant'Anna, Josiane Neves da Silva

S232p PNLD educação infantil uma nova proposição curricular:
análise dos editais de convocação N° 01/2017 e N° 02/2020 /
Josiane Neves da Silva Sant'Anna; orientadora Dra. Rosânia
Campos. – Joinville: Univille, 2021.

179 f. : il.

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

Termo de Aprovação

“PNLD Educação Infantil uma Nova Proposição Curricular: Análise dos Editais de Convocação nº 01/2017 e nº 02/2020”

por

Josiane Neves da Silva Sant’Anna

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



Prof. Dra. Rosânia Campos

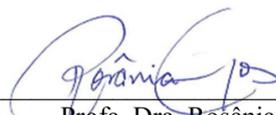
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosânia Campos

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

(UFRGS)



Prof. Dra. Aliciê Fusca Machado Cordeiro

(UNIVILLE)

Joinville, 07 de junho de 2021.

*Dedico esta pesquisa à minha amada irmã **Débora** (in memoriam)
por ter sido calma, luz e amor em minha vida.
Por ter me inspirado tanto e por ter me ensinado que,
para ser professora de educação infantil,
além de conhecimento,
é preciso ter amorosidade,
encantar e encantar-se todos os dias.
Te amo para sempre, Dé!*

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Rosânia Campos, minha orientadora. Agradeço a empatia, compreensão, afeto e pelas palavras que encorajaram meu voo. Agradeço pelas partilhas, paciência, confiança e por todas as contribuições ao longo dessa trajetória.
Minha gratidão!

Às professoras Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, Dra. Iana Gomes de Lima e Dra. Maria Carmen de Oliveira Barbosa por aceitarem participar da banca examinadora e por contribuírem e enriquecerem ainda mais essa pesquisa.
Minha admiração!

À UNIVILLE, que por meio de uma bolsa parcial viabilizou a pesquisa.

Aos professores e professoras que passaram e deixaram marcas em minha vida, que despertaram e provocaram o desejo pelos estudos, pesquisa e docência.

Aos colegas da minha turma do mestrado e do grupo de pesquisa GPEI. Agradeço pelos diálogos, trocas e pelos conhecimentos compartilhados.

Às minhas amigas-irmãs que sempre me apoiaram e incentivaram. Gratidão pelas palavras, mensagens, mimos, abraços e amor sem fim.

À minha grande e amada família, em especial, aos meus irmãos e irmãs, parceiros e parceiras de sonhos e realizações. Gratidão Tati, Vane, Dé, Binha e Cado por serem e estarem sempre presentes, pelo amor sem limites, pelo riso e pelo choro, paciência, inspiração e compreensão.

À minha mãe Rosa, pelo amor incondicional, por acreditar na educação e em mim, por ser minha inspiração diária. Por sempre falar que eu e meus irmãos poderíamos ser o que quiséssemos. Por ser exemplo de perseverança, justiça, honestidade, humildade e gratidão. Você, mãe, é a concretude do verbo esperar, pois sem você ao meu lado, isso não seria possível. Te amo, mãe!

Ao meu esposo Pedro, meus filhos Cássia, Pedro e Gustavo, meu genro Marcus e minha nora Thaisa, que juntos são meu porto seguro, meu mundo e meu céu, a tradução do que é amor e do que é amar. Agradeço por permanecerem firmes para que eu pudesse concluir a pesquisa, por entenderem as ausências mesmo estando presente, pela escuta, incentivo, colo e torcida. Vivo por vocês!

À Deus por ter colocado pessoas tão especiais no meu caminho!
A todos e todas minha eterna gratidão.
Sou, porque somos!
UBUNTU!

A MAIOR RIQUEZA DO HOMEM É A SUA INCOMPLETUDE

A maior riqueza do homem
É a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
Que puxa válvulas, que olha o relógio,
Que compra pão às 6 horas da tarde,
Que vai lá fora, que aponta lápis,
Que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas preciso de Outros.
Em penso renovar o homem usando borboletas.

[Manoel de Barros, 2001]

RESUMO

A pesquisa “PNLD Educação Infantil uma nova proposição curricular: análise dos editais de convocação nº 01/2017 e nº 02/2020”, apresenta-se no âmbito da linha de pesquisa de Políticas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE - e compõe o “projeto guarda-chuva” do Grupo de Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas para a Educação e Infância – GPEI, o qual busca analisar a relação público-privado nas políticas públicas para educação infantil. A investigação tem como objetivo analisar a política do livro didático para a educação infantil, de modo a compreender os seus desdobramentos. Nesta perspectiva, por meio da análise documental, procuramos a) discutir sobre as construções curriculares para a educação infantil; b) conhecer e mapear os documentos que delinearam a trajetória do livro didático para a educação infantil; c) analisar os textos que compõem a política do livro didático para a educação infantil; d) identificar, nos textos que compõem a política do livro didático para a educação infantil, as tessituras para a elaboração dos livros; e) conhecer e mapear como aconteceu o processo de seleção dos livros didáticos para a educação infantil na esfera nacional. Os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados à luz de pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa, através de uma análise de documentos, tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético. Para análise dos documentos, nos aproximamos da metodologia de análise crítica de discurso de Fairclough (2008), além disso, na análise dos documentos foram realizados diálogos com autores como Apple (2003, 2006), Barbosa (2006, 2009), Bittencourt (1993, 2004), Cassiano (2007), Freire (1970, 1996, 1997, 2001), Höfling (1993, 2000), Lajolo (1996), Kuhlmann (1998) e Sacristan (1998, 2013) que fundamentam esta investigação nas abordagens teóricas sobre currículo, políticas curriculares e educação infantil. Com a investigação realizada no Decreto Nº 9.099/2017, no Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI e no Edital de Convocação 02/2020 – CGPLI, foi possível verificar muitas diferenças e descontinuidades entre um documento e outro, além de constatar a subordinação dos livros didáticos à defesa de um determinado projeto societário, que na conjuntura atual, apoia-se em uma agenda conservadora de direita, articulada com o projeto de Estado neoliberal. Desta forma, a política nacional do livro didático é também alvo de disputas entre editoras ao se considerar os montantes monetários envolvidos nesta política. Quanto à autonomia e autoria docente frente à interferência dos livros didáticos, como ferramenta dos currículos, é algo que se efetiva, ou não, dado o repertório e conhecimento docente acerca dos conceitos e concepções que norteiam a educação infantil, no nosso entendimento, isto se dá com formação continuada de professores/as. Importante observar que, no entanto, é contra indicado pensar em termos dicotômicos sobre o PNLD, pois ao considerar a realidade brasileira, suas francas desigualdades, por vezes o manual do professor, como pensado no edital de 2017, pode ser um instrumento a mais para elaboração e reflexão dos encontros. Mas, esta questão torna-se mais complexa com a opção governamental de distribuir livros para as crianças, pois na tradição escolar brasileira isso está muito marcado pela lógica de educação bancária ainda hegemônica no país.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Infantil. Livro didático para a Educação Infantil. Currículo para Educação Infantil.

ABSTRACT

The research “PNLD Early Childhood Education a new curricular proposition: analysis of the call notices nº 01/2017 and nº 02/2020”, lies within the line of research of Educational Policies and Practices of the Master of Education at the University of the Region of Joinville - UNIVILLE - and composes the “umbrella project” of the Research Group on Educational Policies and Practices for Education and Childhood - GPEI, which seeks to analyze the public-private partnership in public policies for early childhood education. The research aims to analyze the policy of the textbook for the early childhood education, in order to understand its consequences. In this perspective, through documentary analysis, we seek to a) discuss about the curriculum constructions for the early childhood education; b) know and map the documents that outlined the trajectory of the didactic book for early childhood education; c) analyze the texts that make up the textbook policy for the early childhood education; d) identify, in the texts that make up the textbook policy for the early childhood education, the tessituras for the elaboration of the books; e) know and map how the selection process of textbooks for the early childhood education in the national sphere took place. The objectives proposed in this research were achieved in the light of the theoretical-methodological assumptions of the qualitative approach, through an analysis of documents, having as epistemological basis the historical-dialectical materialism. For the analysis of the documents, we approach Fairclough's (2008) critical discourse analysis methodology, in addition, in the analysis of the documents dialogues were carried out with authors such as Apple (2003, 2006), Barbosa (2006, 2009), Bittencourt (1993, 2004), Cassiano (2007), Freire (1970, 1996, 1997, 2001), Höfling (1993, 2000), Lajolo (1996), Kuhlmann (1998) and Sacristan (1998, 2013) that base this investigation on the theoretical approaches on curriculum, curriculum policies and early childhood education. With the investigation carried out in Decree No. 9,099/2017, the Call Notice 01/2017 - CGPLI and the Call Notice 02/2020 – CGPLI, it was possible to verify many differences and discontinuities between one document and another, in addition to verifying the subordination of didactic books to the defense of a certain societal project, which in the current conjuncture, is based on a conservative right-wing agenda, articulated with a neoliberal State project. Thus, the national textbook policy is also the target of disputes between publishers when considering the monetary amounts involved in this policy. Regarding teaching autonomy and authorship in face of the interference of textbooks, as a tool in the curricula, it is something that is effective or not, given to the repertoire and teaching knowledge about the concepts and conceptions that guide the early childhood education, and in our understanding, this happens with continuing teacher training. It is important to note that, however, it is against indicated to think in dichotomous terms about the PNLD, because when considering the Brazilian reality, its frank inequalities, sometimes the Teacher's Manual, as how it was thought in the 2017 call notice, can be one more tool for the elaboration and reflection of the meetings. But this issue becomes more complex with the governmental option of distributing books to the children, because in the Brazilian school tradition this is very marked by the logic of banking education still hegemonic in the country.

Keywords: Public policies. Early Childhood Education. Didactic Book for Early Childhood Education. Curriculum for Early Childhood Education.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	176
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aspectos da Assistência Científica.....	35
Figura 2 – Estrutura do RCNEI (1998).....	40
Figura 3 – Concepções das DCNEI.....	43
Figura 4 – Estrutura BNCC - Educação Infantil.....	48
Figura 5 – Títulos dos Editais de 2017 e 2020.....	106
Figura 6 – Guia Digital PNLD 2019.....	159
Figura 7 – Quantitativo de Livros Didáticos PNLD 2019.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas mais relevantes do Balanço de Produções.....	25
Quadro 2 - Documentos oficiais para análise e sites oficial de acesso.....	27
Quadro 3 - Apresentação dos Editais.....	91
Quadro 4 - Características das obras PNLD 2019.....	95
Quadro 5 - Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores.....	99
Quadro 6 - Objeto 2: Obras Literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil.....	100
Quadro 7 - Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências.....	103
Quadro 8 - A acessibilidade nos editais.....	104
Quadro 9 - Entidades que participaram do processo de escolha da Comissão Técnica dos PNLD 2019 e 2022.....	114
Quadro 10 - Comissão Técnica PNLD 2019.....	123
Quadro 11 - Equipe de Avaliação Pedagógica PNLD 2019 - Educação Infantil.....	127
Quadro 12 - Comissão Técnica – Formação.....	130
Quadro 13 - Equipe de Avaliação de Recurso – Formação.....	130
Quadro 14 - Equipe Coordenação Adjunta – Formação.....	131
Quadro 15 - Equipe Avaliadores – Formação.....	132
Quadro 16 - Os critérios específicos para avaliação pedagógica do Livro do Estudante Impresso para Pré-Escola.....	151
Quadro 17 - Manuais para o professor da Educação Infantil aprovados PNLD 2019.....	156
Quadro 18 - Escolha do livro do professor.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Academia Brasileira de Educação
ABEA	Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABEDI	Associação Brasileira de Ensino de Direito
ABE-EAD	Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância
ABENGE	Associação Brasileira de Ensino de Engenharia
ABIEE	Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas
ABL	Academia Brasileira de Letras
ABMES	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ABRACE	Associação Brasileira de Assistência às Famílias de Crianças Portadoras de Câncer e Hemopatias
ABRAFI	Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ANM	Academia Nacional de Medicina
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEC	Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Ciências Sociais
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
ANPUH	Associação Nacional de História
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Conselho Deliberativo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDAC	Comunidade Educativa
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEM	Democratas
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPEI	Grupo de Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas para a Educação e Infância
GT	Grupo de Trabalho
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IFAN	Instituto da Infância
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IMPA	Instituto da Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PHD	Philosophy Doctor
PLID	Programa do Livro Didático

PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDES	Programa do Livro Didático para o Ensino Superior
PLIDESU	Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo
PNA	Política Nacional da Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacionais de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PRPPG	PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO
PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SBC	Sociedade Brasileira de Computação
SBENBIO	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBQ	Sociedade Brasileira de Química
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEALF/MEC	Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEMERJ	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro
SEMESP/MEC	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNEI	Semana Nacional da Educação Infantil
TPE	Todos Pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UCB/RJ	Universidade Castelo Branco/ Rio de Janeiro
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNICEUB	Centro Universitário de Brasília
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UPF	Universidade de Passo Fundo
URCA	Universidade Regional do Cariri
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERFERÊNCIA POLÍTICA NAS RELAÇÕES E NO COTIDIANO DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO COLETIVA	30
1.1 A constituição curricular para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.....	33
1.2 Educação Infantil, currículo e as interferências nas concepções e conceitos.....	49
1.3 As interferências nas políticas curriculares da educação infantil quanto à formação de professores/as.....	52
1.4 O currículo vivido: o desdobramento do currículo no cotidiano da Educação Infantil.....	56
2 O LIVRO DIDÁTICO	59
2.1 A trajetória do livro didático no Brasil.....	62
2.2 “A carne”: o percurso do Programa Nacional do Livro Didático.....	65
2.3 O Programa Nacional do Livro Didático e a (re) democratização.....	70
2.4 Educação infantil X Prática Educativa X livros didáticos.....	79
3 DO DECRETO AOS EDITAIS. O QUE E QUEM DEFINE A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?	83
3.1 Os desdobramentos do Decreto Nº 9099 de 2017.....	84
3.2 A subordinação dos livros didáticos para a educação infantil aos editais: arquitetura e os critérios de convocação.....	88
3.3 Os nomes por trás dos textos: Quem escreve os editais?.....	106
4 A TRAJETÓRIA DOS LIVROS E MANUAIS: AS COMISSÕES, AS EQUIPES PEDAGÓGICAS, AS EXIGÊNCIAS E O PROCESSO DE ESCOLHA	113
4.1 Avaliação e aprovação das obras: entidades, técnicos e avaliadores, quem são?.....	113
4.2 As continuidades e rupturas entre os editais: quais as exigências?.....	139

4.2.1 Critérios de avaliação das obras didáticas PNLD 2019 e 2022: as exigências.....	143
4.3 O processo de escolha do manual do/a professor/a para a Educação Infantil: um caminho nada suave.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANUNCIANDO OS ACHADOS.....	162
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICES.....	176

APRESENTAÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

O processo de construção desta pesquisa foi tecido por muitas memórias, histórias, encontros, reflexões e buscas. Ainda que não seja uma pesquisa autobiográfica, ela conta muito sobre mim, sobre a minha constituição humana, de estudante e de docente, e rememorar pensando sobre minhas ações é também, de certo modo, fazer pesquisa. Nas práticas educativas do cotidiano eu busco, continuo buscando e (me) procurando, me (re)fazendo, me (des)construindo e (re)construindo, vivendo o inaugural cotidianamente, pois um dia não é igual ao outro. Nesta busca me constituo, também, pesquisadora.

Impossível falar de currículo e do livro didático sem trazer a lembrança da minha vida escolar. A escola, para mim, sempre foi um local em que eu poderia descobrir tudo o que eu quisesse. Como não frequentei a educação infantil, ao chegar no primeiro ano (antiga primeira série), tudo era inédito. Um mundo novo era inaugurado para mim. Do lápis e do seu bailar sobre o papel: surgiam pontilhados, linhas, curvas, retas, letras e palavras. Na cartilha li e escrevi que o “Ivo viu a uva”, mesmo sem sentido, aprendi. Aprendi, sem mesmo me ver representada nas páginas da cartilha e em outros cantos da escola. Ah, os livros! Os de literatura eram os mais fascinantes, transportavam-me para mundos inalcançáveis, mas que naquelas páginas, eu podia viver com toda a inteireza do meu ser. Ao abri-los saltavam histórias, poesias, lendas, cirandas e contos. Os contos que eu ouvira na casa de meus avós, descobri, ao chegar na escola, que eles também estavam nos livros, assim como as cirandas de roda ensinadas e entoadas pela minha amada mãe. Eu não era de muitos amigos, era tímida e me encontrava no aprender e no conhecer. Quanto mais eu olhava para o “ensinar” da professora Marilene, mais e mais eu queria estar ali naquele lugar, mais e mais eu queria aprender. Ah, como era doce o “ensinar” da professora Marilene!

Os caminhos e escolhas da vida me levaram, mesmo que tardiamente, até a faculdade de Pedagogia, fui conhecer o que ainda não conhecia, e confesso que foi uma das maiores experiências vividas, um divisor de águas profissional e pessoal. A

pesquisa estreou na minha vida e eu quis saber mais sobre o significado e o conceito de infância e com novas lentes para essa temática, passei a compreender e respeitar mais as crianças e as infâncias ao meu entorno. A Pedagogia me direcionou para a docência na educação infantil, e o desejo de aprender e buscar mais sobre a subjetividade e a pluralidade, as aprendizagens e as interações das crianças, bem como as relações estabelecidas nos espaços de educação infantil reverberavam em mim. Percebi e tive consciência da complexidade do fazer docente (MARTINS FILHO, 2020), ao ser professoras de bebês, de crianças bem pequenas e crianças pequenas em instituições particulares e públicas. Compreendi que o aprender faz-se na relação dialógica, entre os contextos, o vivido e o construído ao longo da história, mediada pelo outro, pautado sempre pelo respeito ao outro e pelo reconhecimento das potências deste outro.

Como funcionária pública concursada, a experiência de ser professora de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, me oportunizou o convite para o trabalho na gestão escolar, como coordenadora pedagógica, depois auxiliar de direção e na direção de um centro de educação infantil. Desafios que me fizeram enxergar para além da minha turma, da minha sala, do meu território. Desafios que ampliaram horizontes, colocando em meus olhos lentes para ver, ouvir, sentir e viver as relações e interações que aconteciam entre crianças em suas diferentes idades, profissionais da educação, famílias, comunidade escolar e secretaria de educação. Na gestão, com professoras e demais profissionais da educação¹, criamos grupos de estudos, em que as discussões e reflexões subsidiaram as práticas educativas e o cotidiano. Construções e transformações que aconteceram com e entre os adultos, refletiram nas experiências e vivências nas e com as crianças.

Em meio às discussões e às construções para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em agosto de 2017, a Secretaria de Educação do município de Joinville realizou a VI Semana Nacional da Educação Infantil – SNEI. Na programação estava a palestra: “Políticas Públicas na Educação Infantil” com a Professora Mestre Carolina Helena Micheli Velho, na época Coordenadora Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e Consultora do UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. Durante sua explanação, a professora Carolina fez menção ao Manual para o/a professor/a de Educação Infantil,

¹ Quando mencionamos profissionais da educação, falamos de todos que exercem alguma função dentro da instituição: zelador, servente, cozinheira, auxiliar de educador, professoras e gestores.

resultado de uma política para a educação infantil implementada pelo Decreto Nº 9.099/2017. Disse ela que o material viria apoiar e aprimorar o trabalho docente e assim promover a melhora na qualidade do ensino. Lembro-me que foi mencionado, por parte da assembleia que, não seriam manuais para o professor que melhorariam a qualidade da educação, e sim, formação continuada de professores, materiais adequados, literatura infantil, brinquedos e outras materialidades para as práticas educativas. Porém, eu e muitos outros que estavam presentes, não tínhamos conhecimento sobre o texto do Decreto e sobre a inclusão da educação infantil no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O que tinha sido mencionado pela professora Carolina, já estava decretado. A novidade causou estranheza e inquietação nos presentes, que mal sabiam que os livros já tinham data marcada para chegar à educação infantil pública.

A inquietação acompanhou-me. As indagações multiplicaram-se em meus pensamentos. Por que um manual para o/a professor/a de educação infantil? Os manuais não serão limitadores da intelectualidade, autoria, autonomia e protagonismo docente? Como os bebês e as crianças estariam contemplados nos manuais? E as práticas educativas? Estariam reduzidas as “aulas”? Esses e outros questionamentos me moveram e colocaram-me na busca e à procura de compreender esse processo e essa política.

Consciente da minha incompletude e do meu inacabamento (FREIRE, 1997), busquei em outros, conhecimentos necessários para o entendimento e compreensão das políticas para educação infantil. Ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIVILLE, na Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas e comecei a participar do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para a Educação e Infância – GPEI, em março de 2019. As discussões pontuais nas disciplinas: Teorias da Educação e Estado, educação e políticas públicas instigaram a pesquisadora em mim. O GPEI, na época, estava desenvolvendo como projeto guarda-chuva² o projeto

² Denominamos de projeto “guarda-chuva” a pesquisa integrada realizada pelos membros do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para a Educação e Infância - GPEI, que articula e/ou se desdobra em outros (sub)projetos que são desenvolvidos pelos membros individualmente. Este projeto (período de 2017 a 2020) é denominado “A Relação Público-Privada e suas repercussões na Educação Infantil” e tem como objetivo investigar quais as repercussões da parceria público-privada na Educação Infantil, sendo este desdobrado em outros objetivos específicos, os quais foram organizados de acordo com aspectos macro e micro dessa política, sendo eles: Aspectos da macro política: Investigar qual a rede de influência e produção de texto das políticas para a Educação Infantil, quem são os organismos/organizações que atuam hoje na Educação Infantil; Investigar quais os grupos empresariais que atuam na Educação Infantil; Analisar quais as indicações, governamentais e não-governamentais, para a proposição curricular dessa etapa; Analisar o percentual de matrículas

“A Relação Público Privado e suas repercussões na Educação Infantil”. Desse modo, a pesquisa que eu estava prestes a iniciar, teria aporte nas investigações, produções e discussões do grupo.

Atravessada pelas discussões e reflexões iniciei a construção da pesquisa/dissertação “A adoção do livro didático na educação infantil pública” situada no âmbito da linha de pesquisa de Políticas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, compondo o “projeto guarda-chuva” do GPEI. Nos caminhar, andanças, diálogos, discussões, reflexões e olhares estrangeiros reformulamos a pesquisa, intitulado-a de “PNLD Educação Infantil uma nova proposição curricular: análise dos editais de convocação nº 01/2017 e nº 02/2020”, que iremos apresentar.

ofertadas via conveniamento nas capitais do país; Aspectos da micro política: Analisar como ocorre a regulação das instituições conveniadas em cinco grandes cidades de Santa Catarina, que figuram com significativo percentual de instituições conveniadas, conforme identificado em pesquisa anterior; Investigar quais materiais oferecem suporte às práticas educativas nas instituições conveniadas na cidade de Joinville, cidade com maior percentual de instituições conveniadas do estado de Santa Catarina; Investigar se alguma rede municipal de Santa Catarina adotou sistema de ensino.

INTRODUÇÃO

Quando se pensa em Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, logo vem em mente, a criança inserida num contexto de educação coletiva, aquela criança potente, que aprende e se desenvolve nas e pelas relações que estabelece com seus pares e que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), brinca, descobre, se encanta com o simples, e também com o inusitado, a criança que ri, que chora, que canta e que dança; criança interativa que sabe acolher, criar e constrói, que possui muitas interrogações, aquela que é singular e também possui as marcas do universal, criança que produz narrativas, histórias e culturas.

Para seguir esta criança, mediando as construções de conhecimento, como par mais experiente, está o/a professor/a de Educação Infantil, articulador/a, organizador/a e arranjador/a de práticas e espaços de aprendizagens, construindo com as crianças seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, entendemos que a docência na educação infantil precisa priorizar práticas educativas que considerem os espaços, os tempos da infância em uma perspectiva respeitosa que propicie à criança aprendizagens, desenvolvimento, interações diversas com o outro, aprendendo a conviver, a conhecer suas emoções, a criar e questionar constantemente. Dessa forma, a educação infantil, exige um currículo muito diferente do currículo de outras etapas da educação, de igual modo, não é possível reproduzir as práticas do ensino fundamental, ainda que “adaptadas” para a educação infantil.

Contudo, a especificidade da docência na educação infantil, indicada nas DCNEI (2009), é ainda um desafio, visto que se faz necessário pensar um modo da docência articular e respeitar os saberes, as experiências e vivências das crianças com as produções e conhecimentos da humanidade, considerando o cuidar, o educar e o brincar. Assim, se por um lado, as DCNEI (2009) garantem e indicam a função para educação infantil e esse/a professor/a, por outro, em 2017, via Decreto Nº 9.099, foi aprovada a aquisição e distribuição de livros didáticos para a etapa de educação infantil via Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Em princípio, os livros didáticos foram destinados aos/às professores/as de educação infantil, que na verdade foram chamados de “manual para o/a professor/a”. Em 31 de julho de 2017 é iniciado o processo de inscrição com a publicação do Edital de Convocação nº

1/2017 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro - CGPLI, levando ao conhecimento dos interessados, o início do processo de aquisição de obras didáticas no âmbito do PNLD (2019). E, mesmo com movimentos contra a aquisição para esta etapa da educação básica, em 2020 é publicado o Edital de Convocação 02/2020 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o PNLD 2022. Um edital exclusivo para a primeira etapa da educação básica, em que o destino das obras seriam os bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, professores e gestores da educação infantil. O livro didático (para as crianças de 4 a 5 anos) “desembarca” na vida cotidiana das creches e pré-escola. E agora? Quais os desdobramentos nas políticas curriculares para educação infantil que levaram a chegada dos livros didáticos à esta etapa da educação básica? Afinal, se faz necessário a adoção de livro didático para a educação infantil?

Ao considerar esse contexto esta pesquisa/dissertação tem por objetivo analisar a política do livro didático para a educação infantil, de modo a compreender os seus desdobramentos. Visto que, ao pensarmos em um primeiro momento em analisar o livro/manual, entendemos que este objeto também compõe os currículos. Compreendemos que os livros/manuais são definidos a partir de concepções de escola, criança, de educação infantil, entre outras, e está articulado com um projeto societário. Apple (2011) corrobora com nossos entendimentos quando afirma que

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de 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 um grupo acerca do conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (p. 71).

Nessa perspectiva, através da análise documental, procuramos: a) discutir sobre as construções curriculares para a educação infantil; b) conhecer e mapear os documentos que delinearam a trajetória do livro didático para a educação infantil; c) analisar os textos que compõe a política do livro didático para a educação infantil; d) identificar, nos textos que compõe a política do livro didático para a educação infantil, as tessituras para a elaboração dos livros; e) conhecer e mapear como aconteceu o processo de seleção dos livros didáticos para a educação infantil na esfera nacional.

Ao se considerar as Políticas Públicas para a Educação Infantil brasileira, observamos que essas são assumidas pelo Estado tardiamente, e somente com a Constituição Federal de 1988, esse segmento foi considerado como um direito

subjetivo das crianças e de suas famílias. A partir dessa definição outras leis foram aprovadas subsidiando e sendo subsidiadas por diferentes políticas para essa etapa educativa. Nesse movimento, de lutas sociais, conquistas, mas também recuos podemos destacar a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9.394/1996, a qual inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica; e a Resolução CEB Nº 1, de 07 de abril de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesse período histórico, foram criados os Planos Nacionais de Educação - PNE Lei Nº 10.172/2001 (2001-2010) e PNE Lei Nº 13.005 (2014-2024) e foram revisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, documento mandatário que indica a função da educação infantil, bem como as concepções de criança, infância e de prática educativa para orientar essa etapa. Foi criada a Lei Nº 11.114 de 16 de maio de 2005 que tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. As crianças de 6 anos de idade passaram a frequentar o ensino fundamental com a implementação da Lei Nº 11.274 (2006) que regulamentou o ensino fundamental de 9 anos e em 2013 a Lei Nº 12.796 torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

E, em 2017, após um processo muito tumultuado, composto por golpe parlamentar, retira de vários sujeitos e organizações não governamentais que participavam das discussões sobre a educação nacional e a definição de uma Base comum, é instituída a Resolução pelo Conselho Nacional da Educação - CNE/CP nº 2³, de 22 de dezembro, que instituiu e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A BNCC (2017) é um documento normativo da Educação Básica e é orientada, conforme sua redação, “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e

³ O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos artigos 205 e 210 da Constituição Federal, no art. 2º, no inciso IV do art. 9º, e nos artigos 22, 23, 26, 29, 32 e 34, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas metas e diretrizes, definidas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, bem como no Parecer CNE/CP nº 15/2017, homologado pela Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, pág. 146.

à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ⁴(DCN),” (p. 7). Ela define o conjunto de aprendizagens essenciais que todas as crianças, adolescentes e adultos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando, a todos os direitos de aprendizagens e desenvolvimento. Com isso, os setores educacionais, públicos e privados, das Cidades, Estados e Distrito Federal tiveram até o início de 2019 para efetivar a BNCC (2017) e construir a parte curricular que cabia a estes entes federados, de modo a garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos.

Porém, mesmo antes da BNCC (2017) ser implementada cria-se o Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017 que institui a aquisição e distribuição de livros didáticos para o/a professor/a de educação infantil através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Sobre este Programa para a Educação Infantil, o Governo Federal, via Ministério da Educação, criou o decreto e distribuiu os livros. Entretanto, ao considerar as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil - DCNEI, (2009) nos parece que, a adoção de livros didáticos não dialoga com o documento, haja vista que, um aspecto proclamado e defendido é possibilitar à criança ser participante de seu processo de conhecimento.

Como já mencionamos, desdobram-se deste decreto, o Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI e o Edital de Convocação 02/2020 – CGPLI, e assim se faz necessário discutir e analisar estes editais com o objetivo de identificar quais indicações estão presentes para elaboração do material que será selecionado.

Essas questões, fundamentais para se pensar a prática educativa, nos instigam, não apenas a compreender as políticas, a função e uso dos materiais didáticos, mas também os impactos nas construções históricas acerca da educação infantil. Seguindo estas questões, é importante lembrar que Botto; Barbosa; Gobbato (2016) afirmam que apesar das discussões recentes sobre o livro didático na Educação Infantil, os debates e discussões acerca desse tipo de material teve início no Brasil na década 1980.

Outro aspecto nessa discussão, é o grande interesse dos grupos editoriais com a ampliação da política nacional de livros didáticos, uma vez que segundo Batista (2001) o

⁴ DCN: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 de abril de 2021.

O Programa Nacional de Livros Didáticos- PNLD, brasileiro, é um dos maiores projetos de distribuição gratuita de livros escolares em todo o mundo, sendo que nessa política estão incluídos para distribuição obras literárias, obras complementares, dicionários e Livros Didáticos para todos os alunos da rede pública da Educação Básica, tendo como única exceção a Educação Infantil.

E nesse sentido, Botto; Barbosa; Gobbato (2016, p.03) escrevem que é notório a “pressão por parte dos grupos editoriais para que a Educação Infantil seja incluída no programa, a fim de que Livros Didáticos para a etapa também passem a ser adquiridos e enviados às instituições públicas brasileiras”. Em outras palavras, a demanda por manuais e/ou livros didáticos não surge a partir do cotidiano da educação infantil, tão pouco incentivada por pesquisas e estudos.

Ao considerar essas reflexões, essas inquietações e preocupações acreditamos que nossa pesquisa é de grande relevância para compreender as disputas e relações de poder que estão imbricadas nas políticas do livro didático para a educação infantil e suas interferências e proposições nos documentos curriculares e no cotidiano dos espaços de educação coletiva de meninos e meninas de 0 a 5 anos. O desejo, de sempre, é gerar discussões acerca de práticas potentes, respeitadas, honestas e de vida bem vivida para bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Parafraseando (MARTINS FILHO, 2020) as vivências e as experiências das crianças não cabem nas folhas de um manual do/da professor/a ou de livro didático.

Assim, para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa foram analisados os documentos: Decreto Nº 9.099 de 2017, do Edital de Convocação nº 1/2017 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro – CGPLI e do Edital de Convocação 02/2020 – CGPLI, considerados documentos principais, e os demais documentos, como DCNEI, BNCC, dentre outros, são documentos secundários que nos ajudam nas análises dos principais.

Para análise dos documentos nos aproximamos da metodologia de análise crítica de discurso de Fairclough (2008), que nos leva a compreensão das relações de poder entre os textos e dos discursos engendrados na política do livro didático.

PERCURSOS E CAMINHOS

Sobre os caminhos, caminhar e destinos. Que o chegar não é mais valioso que a andança. Que o encontro é precioso e necessário. E que o tempo [...] é senhor de

delicadezas, desafios e novidades constantes e intermináveis. (*Genifer Gerhardt*).

Sobre as andanças percorridas nessa pesquisa é o que pretendemos discorrer a partir de agora; visto que todo o percurso teórico- metodológico foi valoroso: trouxe sentidos e significados que ampliaram nosso olhar, despertou nossos horizontes e conhecimentos acerca das políticas curriculares sobre o livro didático para a educação infantil, sobre os desdobramentos que marcaram a trajetória dos do livro didático, e, em especial do livro didático para a educação infantil. Nesse processo, em muitos momentos foi necessário recuos, retomadas, afastar-se para retornar, desconstruir para construir. De modo similar, foi necessário, durante a pesquisa, o confronto, ouvir, dialogar, compreender e entender que, por vezes, o caminho precisava ser diferente. Entendemos que foi necessário, “colocar-se junto com os movimentos geradores de vida e de dignidade. Por isso, a pesquisa participa da dialética da denúncia e do anúncio”. (STRECK, 2006, p.9)

Enfim, a metodologia construída para esse trabalho, teve grande relevância no entendimento sobre as elaborações das políticas para a educação infantil relacionadas ao livro didático e sobre as definições de documentos curriculares para esta etapa da educação básica. Dessa forma, decidimos realizar uma pesquisa documental, em que a construção dos dados, interpretações e análises, dialogariam com a abordagem qualitativa, de modo a aprofundar e compreender as implicações do PNLD e de um dos instrumentos do currículo, na educação infantil entre os diferentes sujeitos, nos mais diferentes contextos. André (2013, p. 97) amplia nosso pensamento afirmando que:

Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Caminhando em diálogo com o Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE – Univille, utilizamos como base epistemológica para a compreensão e construção da investigação o materialismo histórico-dialético, entendendo que esta base permitiu investigar “sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39). Visto que a teoria e a ciência produzida ao longo da história, nos diferentes contextos sociais e culturais, nos sustentaria na articulação entre as construções e

análise dos dados, na busca de respostas e entendimento das nossas questões e objeto de pesquisa e os seus entrelaçamentos.

O início das nossas investigações foi a definição dos livros que seriam analisados, isso em abril de 2019. Como estávamos procurando desenvolver o trabalho na perspectiva da creche, dos quatro livros para a educação infantil disponibilizados no Guia do Livro Didático para Educação Infantil (2018), optamos pelos dois livros selecionados pela Secretaria de Educação de Joinville: Aprender com a criança e Práticas comentadas para inspirar. No entanto, ao analisar os materiais, e os estudos sobre o tema, observamos que análise dos textos dos livros nos trariam algumas indicações, mas não seria suficiente para fazer uma reflexão sobre a política que abrange o Programa Nacional do Livro Didático.

A necessidade de compreender os documentos que norteiam o Programa nos levaram a analisar o Decreto Nº 9.099/2017, o Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI e o Edital de Convocação 02/2020 – CGPLI. Para tanto, nos aproximamos da metodologia de análise crítica de discurso de Fairclough (2008), que corroborou no entendimento das dimensões discursivas das mudanças sociais e culturais, visto que os discursos se transformam em textos hegemônicos e que contam sobre os contextos temporais e de quem os construiu. Na definição de Fairclough (2008) a análise de discurso seria um “empreendimento interdisciplinar”, que

envolve um interesse nas propriedades dos textos, na produção, na distribuição e no consumo dos textos, nos processos sociocognitivos de produção e interpretação dos textos, na prática social em várias instituições, no relacionamento da prática social com as relações de poder e nos projetos hegemônicos no nível social. FAIRCLOUGH, 2008, p. 276).

Destarte, Fairclough (2008, p.91) afirma que os textos revelam as pessoas que os elaboraram e os discurso implica em “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo”.

De modo a ampliar o conhecimento sobre o que vinha sendo produzido sobre políticas para a educação infantil, mais especificamente na área de documentos curriculares e da construção de referenciais teóricos que fundamentassem e dialogassem com nossa a pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica, por meio do balanço de produções no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES dos anos de 2014 a 2018. Acreditamos, que as leituras de produções que se aproximam ou norteiam outras produções são fundamentais para o processo de pesquisa, visto que, “favorecem

compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, P.39).

Optamos por construir o levantamento de produções a partir de uma seleção de produções no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, a julgar por se tratar de um banco que visibiliza muitas produções. Escolhemos como recorte temporal para a busca os anos de 2014 a 2018, devido a implementação da Lei Nº 12.796/2013⁵ que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96⁶ estabelecendo a obrigatoriedade da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos, tendo em vista que essa política reverberou para que novas políticas fossem pensadas para a educação infantil, como a inserção da educação infantil no PNLD.

Fizemos uma primeira busca e utilizando como descritores: "educação infantil", "livro didático", "políticas públicas e "público privado", e para conexão dos descritores nos apropriamos do termo booleano “AND”. Na busca os descritores foram apresentados entre aspas, de modo que, a busca fosse mais precisa, com isso, nos deparamos com 29 resultados. Após refinamentos e alguns filtros que direcionavam a busca para a área, o tema, as palavras chaves pesquisadas e os trabalhos disponíveis para download, chegamos a 07 registros. E, após leitura minuciosa dos resumos, selecionamos 3 trabalhos que mais se aproximavam com a problemática e o objeto da pesquisa, o livro didático e as políticas que o sustentam. Os trabalhos selecionados foram construídos por Fernandes (2017), Ferrari (2015) e Oliveira (2015).

Quadro 1 Pesquisas mais relevantes do Balanço de Produções

Título do trabalho	Autora	Ano	Objetivo
Educação Infantil: a construção do número em atividades contidas em um livro didático de matemática	Eunice Ramos de Carvalho Fernandes	2017	Analisar se as atividades de matemática contidas na coleção de livros didáticos Buriti Mirim da Editora Moderna, direcionados à educação infantil, proporcionam a construção do número pelas crianças pequenas.
Letramento em livros didáticos para a educação infantil:	Maria Teresa Baptistela Ferrari Pereira	2015	Compreender qual é o modelo de letramento desenvolvido no trabalho com os textos poéticos em três

⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 31 de março de 2021.

⁶ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 31 de março de 2021.

Possibilidades instauradas com textos poéticos.			coleções de livros didáticos para a Educação Infantil, assim como refletir sobre as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas nos alunos através da utilização desses materiais pelos professores
Políticas curriculares para a primeira infância: o uso de cadernos de atividades na educação infantil da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro	Catia Cirlene Gomes de Oliveira	2015	Propor uma reflexão sobre a adoção dos Cadernos de Atividades na educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, e a apropriação/inserção que professores deste segmento da rede municipal fazem destes em seu cotidiano/planejamento, dentro do contexto das políticas de currículo emergentes no país na atualidade.

Fonte: Autora (2021)

Durante a busca, dentro do recorte temporal apurado, não nos deparamos com muitas pesquisas relacionadas ao livro didático para a educação infantil, até porque este é um objeto novo na educação infantil, pelo menos na pública. As pesquisas encontradas, na sua maioria, discutiram sobre políticas curriculares, histórico da educação infantil e livros didáticos para as outras etapas da educação. Contudo, os trabalhos do quadro 1, nos apresentaram subsídios e nortearam alguns caminhos, apresentando autores que contribuíram para a construção da fundamentação teórica acerca de políticas curriculares, livro didático e educação infantil, apresentando leituras importantes para a constituição dessa investigação e construção da dissertação.

Outra busca necessária para o percurso da pesquisa foi a pesquisa dos documentos constituidores para a aquisição do livro didático para a educação infantil. Desse modo, realizamos a coleta dos documentos emitidos pelo MEC⁷ e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE⁸, Secretaria de Educação de Joinville (considerando que seriam os livros didáticos escolhidos pela Rede Municipal de Joinville) e documentos do PNLD (2019) que compõe a distribuição dos livros didáticos. No decorrer do trabalho e com a leitura minuciosa do Decreto Nº 9.099/2017

⁷ Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br)

⁸ Sobre os Programas do Livro - Portal do FNDE

fomos conduzidas a outros documentos necessários, que aparecerão ao longo do trabalho, para a compreensão das políticas para o livro didático e os seus desdobramentos.

Com tudo, ao iniciar as análises dos livros, como indicado acima, e após a contribuição da banca de qualificação, percebemos que deveríamos mudar nossos objetos principais de pesquisa, ou seja, os livros, tendo em conta que as construções dos textos dos livros estão subordinados aos editais. Em diálogo, chegamos à conclusão de que antes dos livros, precisaríamos analisar os editais responsáveis pela chegada dos livros didáticos na educação infantil. E como em 2020 foi lançado um novo edital de convocação para a aquisição de obras didáticas, pedagógicas e literárias para a educação infantil, optamos por analisá-lo também. Esse movimento nos indica que,

Os acontecimentos no âmbito do processo de pesquisa não são desvinculados da vida fora do mesmo. Isto leva, ainda, a contextualidade como fio condutor de qualquer análise em contraste com uma abstração nos resultados para que sejam facilmente generalizáveis. Implica, ainda, num processo de reflexão contínua sobre o seu comportamento enquanto pesquisador e, finalmente, numa interação dinâmica entre este e seu objeto de estudo. (GÜNTHER, 2006, p. 203)

Para alcançar o objetivo desta pesquisa e seus desdobramentos analisamos os três documentos, os quais consideramos mais importantes, para alcançar o objetivo desta investigação.

Quadro 2 Documentos oficiais para análise e sites oficial de acesso

Documento	Endereço dos <i>sites</i> oficiais
Decreto Nº 9.099 de 18 de julho de 2017	https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017
Edital de Convocação 01/2017– CGPLI Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Nacional do livro e do material didático PNLD 2019.	https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019#:~:text=Este%20edital%20tem%20por%20o%20objeto.p%C3%BAblicas%20federais%20e%20as%20que
Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras	https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022

didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022.	
---	--

Fonte: Autora (2021)

Assim, entendemos que tão importante quanto a chegada, são as “andanças”, visto que viabilizaram o alcance dos objetivos construídos para essa pesquisa e nos oportunizam ir além do aparente, tensionando não apenas como as crianças e suas normas de aprender são definidas, mas também as implicações desse tipo de material no cotidiano de uma instituição de educação coletiva, que deveria ter por objetivo a apresentação do mundo às crianças; as mediações para apropriações da cultura, e aquele encantamento e paixão pelo saber.

Sendo assim, esse texto está organizado em quatro capítulos. O **primeiro capítulo** intitulamos de “O currículo na educação infantil: uma interferência política nas relações e no cotidiano dos espaços de educação coletiva”, em que apresentamos conceitos curriculares acerca da educação, as construções e discussões para se pensar o currículo, a formação de professores para esta etapa da educação básica e os seus desdobramentos no currículo vivido no cotidiano da educação infantil.

No **segundo capítulo** contextualizamos a trajetória do livro didático no Brasil, a história do livro didático dentro Programa Nacional do Livro Didático e dos diferentes contextos políticos, além de seus entrelaçamentos com a educação infantil e as práticas educativas.

“Do decreto aos editais: o que e quem define as políticas do livro didático para a educação infantil?” é como nomeamos o **terceiro capítulo**. Aqui nos deparamos com as orientações e os caminhos para as construções dos editais e consequentemente para a elaboração dos livros a estes documentos. Através das análises percebemos que os textos e discursos nos documentos não são neutros, visto que, refletem as ideologias das pessoas ou grupos que os construíram.

“A trajetória dos livros e manuais: as comissões, as equipes pedagógicas, as exigências e o processo de escolha” é o título do **quarto capítulo** dessa pesquisa/dissertação. Através da análise dos editais lado a lado, percorremos pelas arquiteturas dos editais, os nomes por trás dos editais, as exigências para a aprovação e avaliação, as continuidades e rupturas entre um e outro até o processo de escolha dos livros para a educação infantil. Um caminho permeado de disputas de poder, de (des)construções, combates e embates, enfim, um caminho nada suave.

Para encerrar este trabalho, comunicamos os achados. Considerações frente às problemáticas da pesquisa e ao caminho que percorremos para compreensão da política do livro didático para a educação infantil e as interferências nos currículos e no cotidiano das creches e pré-escolas. Considerações as quais sabemos que neste momento são finais, porém não definitivas, visto que a educação é viva e em movimento, sendo assim, sabemos que este trabalho e análises podem ser disparadores de novas investigações e pesquisas.

1. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERFERÊNCIA POLÍTICA NAS RELAÇÕES E NO COTIDIANO DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO COLETIVA

As discussões acerca de um currículo nacional para a educação infantil são recentes. Entretanto, ao pensar o currículo, as relações de poder que o orienta, que o gera, a função do mesmo e a relação com o compromisso social dentre outros aspectos são debates antigos na área educacional.

O currículo para a educação é mais que um documento escolar. Ele compõe a identidade dos espaços na educação coletiva e se fazem necessários o conhecimento, a pesquisa, o rigor, a cautela e a sutileza em sua elaboração. Respeitando assim, os diferentes sujeitos que compõe este espaço, assim como, as identificações destes sujeitos. Dito de outro modo, como escreveu Freire (1997) as definições curriculares devem estar entrelaçadas com as questões fundantes do currículo vivido e com os processos de ensino e aprendizagem.

Crenças e valores também norteiam o processo de construção do currículo mostrando que as concepções e conceitos que compõe estas construções não são ingênuas ou neutras, pois são carregadas de ideais hegemônicos, de significados e de sentidos que representam o grupo que os definem. Sacristán (1998, p.13) corrobora conosco quando afirma que:

A prática que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc. que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

Neste sentido, o currículo como um dos mecanismos de disseminação ideológica, ganha vida pelas mãos, saberes, escolhas e mediação docente nas práticas cotidianas dos contextos educativos.

Bobbitt (1971 apud APPLE 2006) chama atenção para o fato de que o currículo leva ao desenvolvimento da “consciência do grande grupo” podendo ser um alargador de horizontes, vivências educativas honestas e disparador de práticas potentes e emancipatórias. Na contramão, também pode ser um controlador de corpos, um encapsulador docente (APPLE, 2006); um condicionador de práticas desrespeitosas e preconceituosas em que o centro do processo educativo seja o conhecimento e não

as relações estabelecidas entre os diferentes pares nos contextos educativos das crianças pequenas.

Freire (1970) amplia esse entendimento quando apresenta a ideia de que uma educação libertadora e autônoma não dialoga com práticas escolarizantes de dominação e conteudistas de realidades desconectadas, visto que uma educação bancária não provoca tomada de consciência, tampouco transforma pessoas, apenas “forma” sujeitos para a submissão. Nesta perspectiva, valendo-se de um currículo “bancário”, torna-se mais simples controlar as pessoas do que torná-las sujeitos do processo, sujeitos que escolhem e que sejam atuantes, reflexivos, críticos, emancipados e autênticos.

Na lógica de uma educação transformadora e comprometida com a conscientização e a humanização Freire (1970) propôs uma educação pautada na concepção libertadora a partir de uma visão crítica do indivíduo que aprende em sua inteireza e nas relações, numa relação dialógica, crítica e transformativa.

Nesta relação dialógica com o mundo, com o outro e com o conhecimento acumulado ao longo da história, o sujeito se constitui humano de forma que dialeticamente constitui o mundo e se constitui. Como lembra Facci (2004, p.65) a partir da teoria de Vygostsky:

o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

Sendo assim, enquanto docentes, quando pensamos em criança, em infância e em desenvolvimento humano não é possível desconsiderar este fato. Pelo contrário, devemos ressaltar o papel fundamental da mediação na constituição humana e de igual modo, sempre lembrar que a criança desde seu nascimento biológico já está neste processo. Desde os primeiros momentos de vida ela já está em relação com o mundo. É fundamental discutir que mundo mediamos para as crianças? Estamos trazendo-as para dentro dos espaços de educação coletiva?

Pensar na docência enquanto ato político, social e de transformação é falar de escolhas de currículos. É refletir sobre a práxis pedagógica e compreender o mundo que levamos ou levaremos para os centros de educação infantil ou escolas das infâncias. É compreender que em todo material escolhido para dialogar com as

crianças não haverá neutralidade. Nossas escolhas tornam-se interferências curriculares. Interferências intencionais a partir do cotidiano e dos contextos culturais.

Estas questões remetem a outras reflexões, e no caso da educação infantil, guiam nossas análises ao considerar que a mediação não é algo exercido apenas pelo adulto. As relações entre pares possuem também importante papel neste processo portanto, é fundamental pensar e realizar uma prática educativa que tanto apresente o mundo como instigue a criança a investigar e a se aventurar nele.

Seguindo esta perspectiva, Freire (2001) pontua que as propostas para as práticas educativas precisam ser construídas na relação dialógica com a criança a partir das suas necessidades, curiosidades e visão de mundo. Assim, espera-se que a professora observe e interprete a ação da criança, seus dizeres (mesmo os indizíveis) e possibilite aos meninos e às meninas por meio de ações concretas da e na vida cotidiana, a investigação e a aprendizagem. Visto que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da política”. (FREIRE, 2001, p. 86). Entendemos que estas considerações ajudam a definir que tipo de currículo é necessário nos espaços de educação coletiva para a infância. Conseqüentemente, ao se pensar em uma relação educativa pautada no diálogo e com objetivo emancipatório, é importante lembrar que estamos nos baseando na concepção da educação como

Um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo. (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Especificamente no caso da educação infantil, é considerar que o currículo precisa ser pensando como processo dinâmico no qual os conhecimentos não são meramente transmitidos. Não é simplesmente possível definir um rol de habilidades que as crianças precisam atingir em cada etapa e denominar isto de currículo. Pelo contrário, como procuramos até aqui discutir, é necessário considerá-lo como construção coletiva, oportunizando vivências⁹ diversas, de modo que a educação não seja compreendida como

⁹ Nossa compreensão de vivência está fundamentada nos estudos de Vygotsky (1996), assim, denominamos de vivência a vida vivida em sua inteireza, quando modificamos e somos modificados pelo outro, numa relação dialética de transformação, (re) construção e tomada de consciência do acontecido e do vivido. Ou melhor, as marcas deixadas nas vivências são internalizadas, transformando o sujeito e o seu contexto.

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).

É a partir desta perspectiva de currículo de educação infantil que iremos na sequência desenvolver reflexões.

1.1 A constituição curricular para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas

Ainda que as discussões sobre currículo, em especial currículo para educação infantil ganharam maiores destaques a partir das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estudos acerca do currículo na Educação Infantil, em território brasileiro, tiveram início no final da década de 1970 e início da década de 1980 (KUHLMANN, 1998), visto que nessa época as discussões sobre os direitos à educação de meninos e meninas de 0 a 6 anos foram intensificados, como afirma Barbosa (2006, p15):

no Brasil, a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, engendradas por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos – principalmente aqueles que se instalaram após abertura política – realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária.

Importante lembrar que, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB N° 9.394 de 1996 - eram denominadas creches todas as instituições que atendiam em período integral crianças de 0 a 6 anos. Posteriormente, na citada LDB, é que a creche foi a designação para o atendimento de 0 a 3 anos, independentemente do tempo de atendimento. Além desse aspecto, ressaltamos que estas instituições de atendimento integral estavam sob a responsabilidade, com raras exceções, das Secretarias de Assistências Sociais. Somente após 1996 as mesmas migraram para as Secretarias de Educação.

Ao considerar este processo é muito comum associar algumas ideias, como por exemplo, que essas instituições não possuíam currículo, que tinham por função apenas a guarda das crianças, o que por vezes se lê, tinham uma perspectiva assistencialista. No entanto, para evitar essas “armadilhas” é fundamental compreender o que é currículo (como procuramos discutir anteriormente). Em outras

palavras: é imprescindível compreendê-lo não como matriz curricular ou como prescrições de atividades.

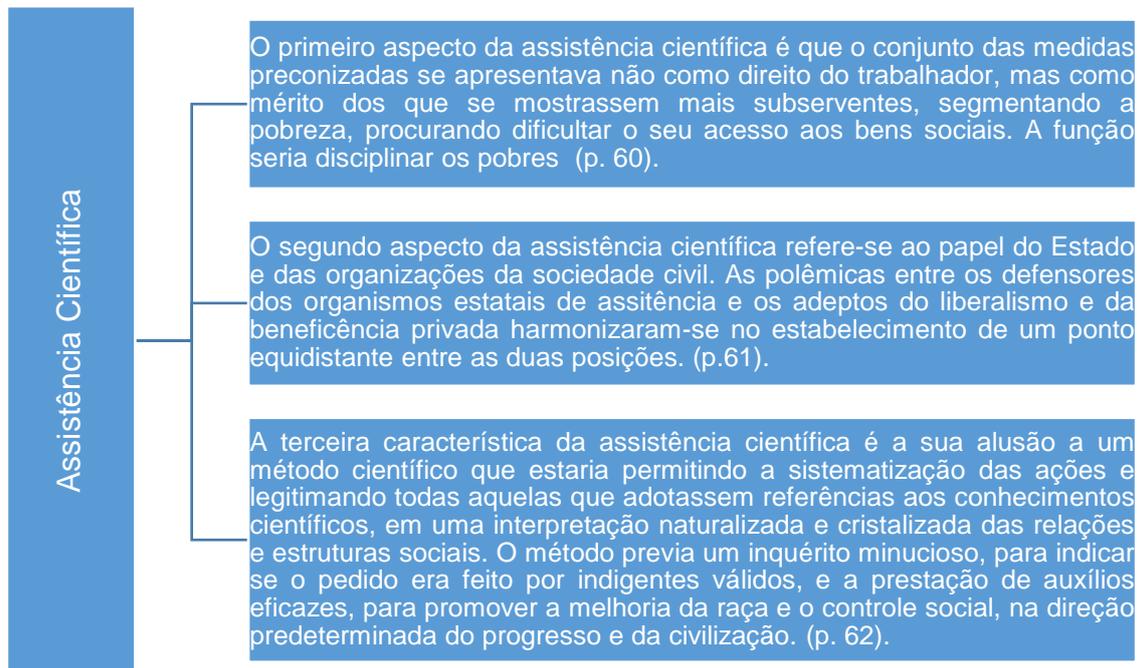
Kuhlmann (1998) amplia nossas discussões quando faz uma memória dos percursos da educação infantil no Brasil e nos apresenta que instituições de caridade existem desde o século XVI para aliviar a dor dos pobres. A igreja, em nome de Deus e do Estado, praticava esta caridade com o objetivo de melhora social e salvação do espírito. Com o passar dos anos e dos séculos, mais precisamente final do século XIX início do século XX, novos olhares voltaram-se para a resolução dos problemas nas questões dos conceitos e experiências sobre caridade, filantropia e pobreza. Caridade (sentimento de ordem individual em relação à pobreza) e filantropia (organização racional da assistência) que serviram ao longo da história para contar sobre as construções, transformações e enfrentamentos ocorridos nas políticas de assistência, com o início do século XX e o novo projeto civilizatório, não faziam mais sentido. Criam-se assim, leis e instituições sociais: jurídicas, sanitárias e de educação popular. Passos importantes que manifestavam um novo conceito assistencial, apresentado por Kuhlmann (1988, p. 56) como “assistência científica – por se sustentar na fé, no progresso e na ciência” e por coadunarem-se com a lógica de um projeto civilizatório fundado nas ideias iluministas.

Nas palavras de Kuhlmann (1988, p. 60),

do foco na educação dos trabalhadores jovens e adultos, passou-se a privilegiar as instituições para a infância, a escola primária, o jardim de infância, a creche, a reorganização dos internatos, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactentes, a distribuição de leite pasteurizado. Deixava-se de lado a prescrição de dar a conhecer a verdade e se defendia uma educação mais moral e profissional do que intelectual, visando mais a educação sobre cada educando, individualmente, do que sobre a coletividade. Via-se os homens de ciência como detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo.

Na lógica da assistência científica o autor discorre sobre três aspectos que nos levam a compreensão de que precisamos considerar as particularidades que orientavam as instituições de educação infantil, e evita as afirmações como “não havia currículo nas creches”, “eram apenas instituições assistenciais” dentre outras afirmações que ainda são possíveis de serem lidas em alguns estudos. Kuhlmann (1988) nos guia nesse entendimento quando apresenta os três aspectos:

Figura 1 Aspectos da Assistência Científica



Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em Kuhlmann (1998, p. 60).

Observamos que as políticas de assistência, já no início do século passado, levavam os sujeitos carentes e excluídos à uma competição para receberem seus direitos, mesmo que os serviços não oferecidos não fossem de boa qualidade. No entanto, o acesso não impedia a humilhação e a exposição de suas vidas aos que prestavam atendimentos. Como critério para o acesso era considerada a situação social e econômica dos assistidos, ou seja, o atendimento não era para todos e sim aos bons pobres: os que trabalhavam.

O que se mostra, ainda segundo Kuhlmann (1988, p, 165), é que apesar do acréscimo de investimentos na educação, na época, o objetivo não era uma educação para a emancipação, mas sim de controle, visto que:

essas instituições, concedidas às demandas sociais, tornam-se portadoras de signos de preconceito – aos mais necessitados, aos incapazes – e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais.

Percebemos neste processo histórico que as instituições educativas para infância, marca observada ainda atualmente, foram configuradas como territórios de educação de qualidade e emancipatória para a elite. No período anterior LDB 9.394 de 1996 tínhamos duas linhas de atendimento: creches para os pobres, como

apresentamos e jardins de infância. Com atuação em período parcial estas instituições eram vinculadas às secretarias de educação e com função preparatória eram frequentadas, sobretudo, pelas crianças da classe média. Tínhamos assim, uma “educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade”. (KUHLMANN, 1998, p, 166).

Em síntese, ainda segundo o autor, a construção histórica da educação institucional das crianças de 0 a 6 anos precisa considerar que:

- A questão não é educação versus assistência;
- Na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e é isso que precisa ser superado;
- No interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou seja ruim para a criança que recebe;
- A educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel do educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil. (KUHLMANN, 1998, p. 189).

O período de ditadura militar acabou por aprofundar as diferenças entre os atendimentos realizados em creches e jardins de infância, sendo ampliados os programas de baixo custo (ROSEMBERG, 2001). Com a abertura política as lutas pelos direitos sociais básicos foram intensificadas, e dentre essas lutas, o movimento feminista amplia sua bandeira incluindo a luta por creches. De acordo com Telles (2015, p. 24)

com o slogan “O pessoal é político” levaram a vida privada para a arena pública, revelando a violência doméstica e sexual. Tratavam de temas como corpo, sexualidade, prazer sexual e a maternidade. Queriam desfazer a ideia de que as mulheres têm um único destino selado de serem mães. O feminismo repudia a maternidade obrigatória e defende o direito de escolha. Procura, de forma enfática, desnaturalizar a maternidade e desfazer o destino traçado para as mulheres de serem mães e cuidadoras da família. O feminismo dos anos de 1970 enfrentou, desde seus passos iniciais, a questão da divisão sexual desigual do trabalho fora e dentro de casa.

Com isto, o direito à creche e à pré-escola integral era defendido como um direito da família, e não somente da criança, reivindicação contemplada apenas no final da década de 1980. Após lutas e pressões dos movimentos sociais e feministas, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação infantil como direito das famílias e das crianças de 0 a 6 anos de idade, representando um grande avanço legal no que se refere ao direito delas. Porém, a forma de atendimento não foi alterada, de modo que as creches (instituições de período integral que atendiam de 0 a 6 anos) continuavam, em sua grande maioria, vinculadas às secretarias de assistências e os jardins de infância (instituições em regime parcial que atendiam crianças de 4 a 6

anos) estavam sob responsabilidade das secretarias de educação. Do ponto de vista federal, a divisão ficava entre Ministério da Assistência e Ministério da Educação. Como já indicado anteriormente, esta dicotomia só é superada com a nova LDB de 1996. A LDB nº 9394 de 1996, em seu artigo 62, trouxe outro aspecto para discussão no campo da educação infantil, qual seja, a formação dos adultos que atuavam nessa etapa,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Com a inclusão da educação infantil na primeira etapa da educação básica, já não bastava apenas ser mulher, mãe e gostar de crianças para trabalhar com os pequenos. Para ser professora de bebês e crianças, de 0 a 6 anos de idade, se fazia necessário, a partir daquele momento, formação, construção e entendimento sobre conceitos científicos e teóricos acerca das especificidades das crianças e da educação infantil. Além disso, com os avanços dos estudos nas décadas de 1980 e 1990, as discussões sobre a função da educação infantil e seu currículo ganharam relevância e novas perspectivas. Conforme indica Campos (2008)

Avanços conceituais e metodológicos possibilitaram a construção de um conjunto de conhecimentos que propiciaram o estabelecimento de rupturas com uma concepção de educação infantil antecipatória ou preparatória à escolarização obrigatória ou compensatória às carências culturais. Todavia essa tarefa não tem sido fácil, na medida em que implica rupturas também em outros universos, por exemplo, no papel da mulher e sua função como mãe, no próprio papel do Estado, que deverá assumir essa tarefa, e na concepção de infância e de criança, que deixa de ser reconhecida pelas suas faltas e passa a ser defendida como sujeito de direitos. (p. 53).

Avançando nos debates a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação, coordenada por Ângela Barreto, constituiu em dezembro de 1994

uma equipe de trabalho formada pelos próprios técnicos da Coordenação, técnicos do MEC com experiência na área lotados nas Delegacias de Minas Gerais e Rio de Janeiro, além de cinco consultores, especialistas em educação infantil. Essa equipe deveria desenvolver uma metodologia para analisar as propostas pedagógicas/curriculares em vigor nas secretarias de educação dos estados e dos municípios das capitais. Para isto, considerou-se necessário iniciar o trabalho a partir de uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em educação infantil. Essa análise foi realizada a partir de textos produzidos pelos consultores, por demanda do projeto. (BRASIL, 1996, p. 9).

A análise das propostas pedagógicas e curriculares da época (BRASIL, 1996) foi realizada de maneira dinâmica, envolvendo pesquisadores, técnicos, consultores

e especialistas da área de diferentes instituições (Ministério da Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Conselho Nacional de Secretários da Educação e Fundação Carlos Chagas) dando ao projeto rigor e pluralidade teórica e metodológica. O trabalho desdobrou-se em seis etapas:

- 1) Definição da amostra e coleta de documentos de propostas pedagógicas/curriculares.
- 2) Elaboração de concepções de propostas pedagógicas/curriculares para a educação infantil, bem como, da metodologia e dos critérios para a análise dos documentos escritos das mesmas (textos dos consultores). Discussão e definição pela equipe, da metodologia de análise de propostas.
- 3) Análise dos documentos das propostas pedagógicas.
- 4) Discussão dos resultados da etapa 3 e definição de metodologia de avaliação da implementação de propostas pedagógicas/curriculares em educação infantil.
- 5) Análise da implementação de propostas pedagógicas.
- 6) Discussão dos resultados, da elaboração do relatório final e do roteiro de indicadores e critérios para avaliação e elaboração de propostas pedagógicas em educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 23).

A culminância e sistematização desse projeto foi publicado, em 1996, no documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”. Este documento foi construído em diálogo com outros documentos articuladores das políticas para a educação no período. Foram eles: Por uma Política de Formação do profissional de educação Infantil (1994); Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Subsídios para elaboração de diretrizes e Normas para Educação Infantil (1998). “Estes documentos, conhecidos como Cadernos da COEDI, procuraram fornecer orientações e subsídios para as redes públicas de educação infantil estruturarem suas políticas locais. Não tem, portanto, caráter mandatório, mas sim de orientação”. (CAMPOS, 2008).

Em 1995, apesar de todo o trabalho e envolvimento com a pesquisa e o projeto dispensado pela equipe organizada e coordenada por Ângela Barreto (produzindo, construindo e ampliando conceitos e concepções para a educação infantil), os trabalhos foram ignorados. Troca-se a coordenação da COEDI e inicia-se a construção dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil - RCNEI, agora coordenado por Gisela Wajskop¹⁰. Freando o desejo de “buscar a superação

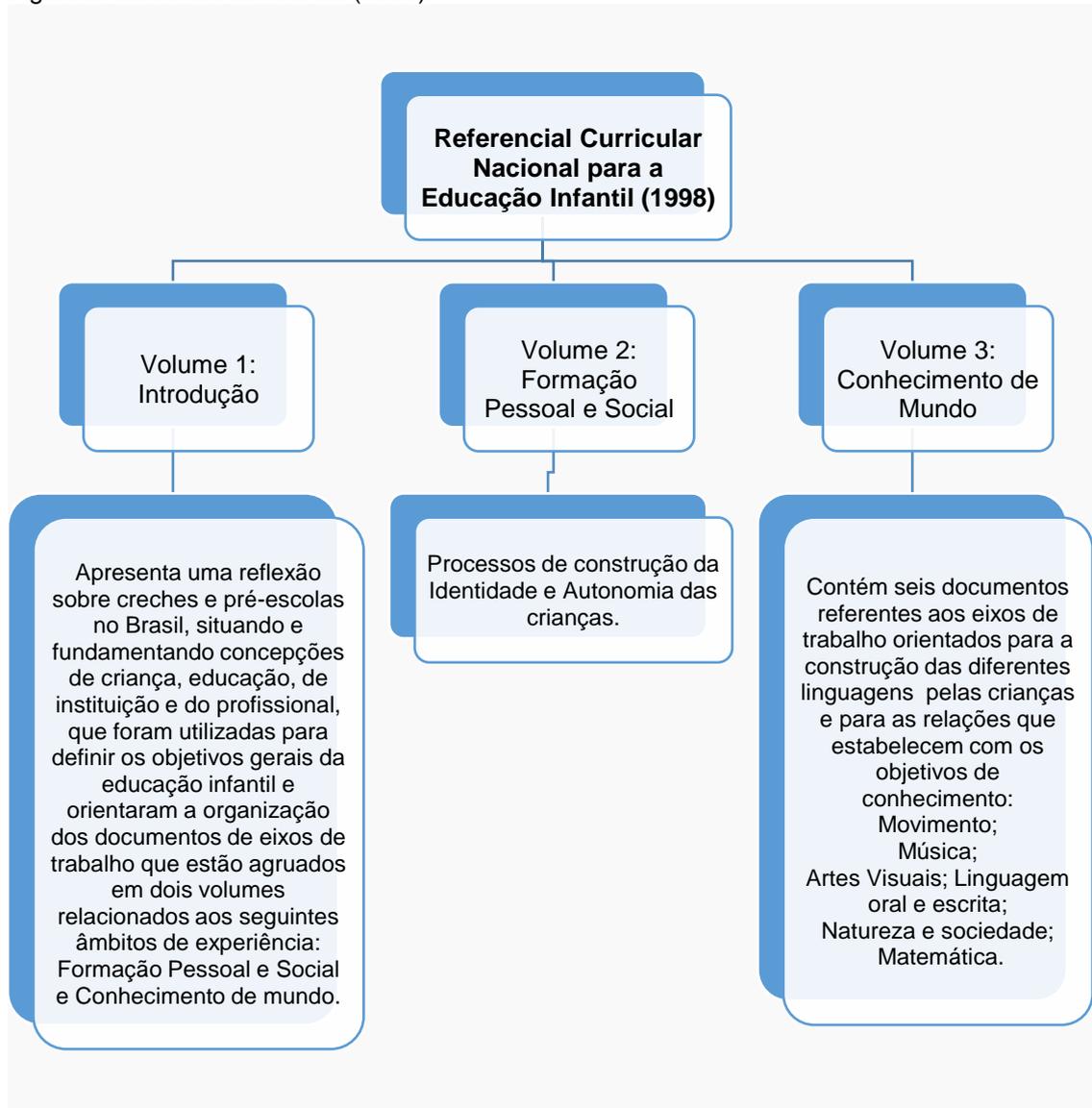
¹⁰ O nome de Gisela aparecerá em outros momentos na elaboração editais e construção de documentos curriculares para a educação infantil.

da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a educação infantil”. (PALHARES E MARTINEZ, 2007, p. 6). Necessário lembrar que essa troca ocorre quando o país vivia a Reforma do Estado, capitaneada por Bresser Pereira, que repercutiu em uma reforma na educação. Sendo que esse processo de reforma era orientado pelos pressupostos da Terceira Via e pelas novas exigências internacionais advindas, sobretudo do campo econômico, pela lógica do Estado neoliberal

em um conjunto de referências 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. (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 13).

Os três cadernos atravessaram as práticas docentes tornando-se por algum tempo (Barbosa, 2009) guias descritivos ou manuais orientativos definindo concepções, caminhos, projetos, planejamentos e práticas educativas dos contextos de educação coletiva de meninos e meninas de 0 a 6 anos de idade. Sendo, de alguma forma, apropriado como uma proposta curricular para área de forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) aprovadas no ano posterior fossem praticamente eclipsadas, sendo retomadas como orientadoras dos currículos bem mais tarde. O material foi apresentado, na época, como segue:

Figura 2- Estrutura do RCNEI (1998)



Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base em BRASIL (1998, V.1).

Sua função, naquele momento, era “subsidiar a elaboração de Políticas Públicas de Educação Infantil visando à melhoria da qualidade e equalização do atendimento” (INOUE, WAJSKOP e CARVALHO apud Brasil, MEC, 1998). Este material produzido e divulgado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, amplamente distribuído, foi uma política (mesmo que velada) de formação de professores tendo grande impacto no cotidiano das instituições de educação infantil, tornando-se uma coletânea de práticas pedagógicas. É confirmado por Wiggers (2007) e Ludvig (2017) em suas pesquisas - que os RCNEI foram os documentos curriculares mais citados e norteadores da construção dos currículos de cidades do estado de Santa Catarina.

O documento curricular gerou inquietações em pesquisadores da área. Em setembro de 1998 na XXI reunião anual da ANPED, dentre outros assuntos, discutiu-se sobre os RCNEI à luz do trabalho da produção acadêmica na área da educação infantil, com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações, da professora doutora Ana Beatriz Cerisara. Este trabalho foi construído a partir do recebimento da versão preliminar dos RCNEI, por parte de vinte e seis pareceristas pesquisadores do GT Educação da Criança de 0 a 6 anos da ANPED. No entanto, ao todo, foram distribuídas setecentas cópias da versão preliminar dos RCNEI, para profissionais da educação infantil para a leitura e emissão de pareceres.

Na reunião a professora Ana Beatriz apresentou os aspectos que mereceram destaques nos vinte e seis pareceres sobre os RCNEI, sintetizando os consensos, opiniões e posições sobre o material.

Vale destacar que a posição dos pareceristas com relação ao documento foi bastante diversa: uma maioria considerou relevante e adequado como está; a maioria criticou a forma e o conteúdo do documento sendo diferentes os encaminhamentos de dados: de complementação e de transformação do mesmo. Apenas um sugeriu que o mesmo fosse retirado e que houvesse uma ampla revisão de todos o processo. (CERISARA, 2007, p. 24).

Os vinte e seis pareceristas analisaram e listaram uma série de divergências, contradições, falta de entendimento e de integração entre o que foi construído e acerca das concepções, definições e conceitos contidos no referencial, apresentando uma grande preocupação quanto à aplicabilidade do documento na educação de crianças de 0 a 6 anos. Após o recebimento e a análise dos pareceres, o MEC lançou a versão original com importantes alterações. Porém, Cerisara (2007, p. 44) conclui que “ele (RCNEI) continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e defendido como a especificidade da educação infantil”.

Palhares e Martinez (2007) afirmam que:

O RCNEI representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria da Educação Infantil. Entretanto, o documento apresenta tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação: elaborado por especialistas de renome nacional e internacional; incorporando propostas nacionais e de outros países; e ainda oferecendo ideias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil. Ao nosso ver, ele é uma importante iniciativa do MEC. (p. 8).

Contudo, as autoras percebem alguns perigos quanto à utilização do documento nas creches e nas pré-escolas, ressaltando que

corremos dois riscos com relação a um documento tão importante quanto este: por um lado, ele pode ser uma “camisa de força” – se for lido como um ideal inatingível, uma receita, tão grande a distância entre a prática hoje efetivada, muitas vezes com outras qualidades ali não contempladas e a proposta apresentada. Neste caso, o RCNEI torna-se um retrocesso, pois leva ao “engessamento” de práticas criativas diversas das que preconiza. (PALHARES E MARTINEZ, 2007, p.15).

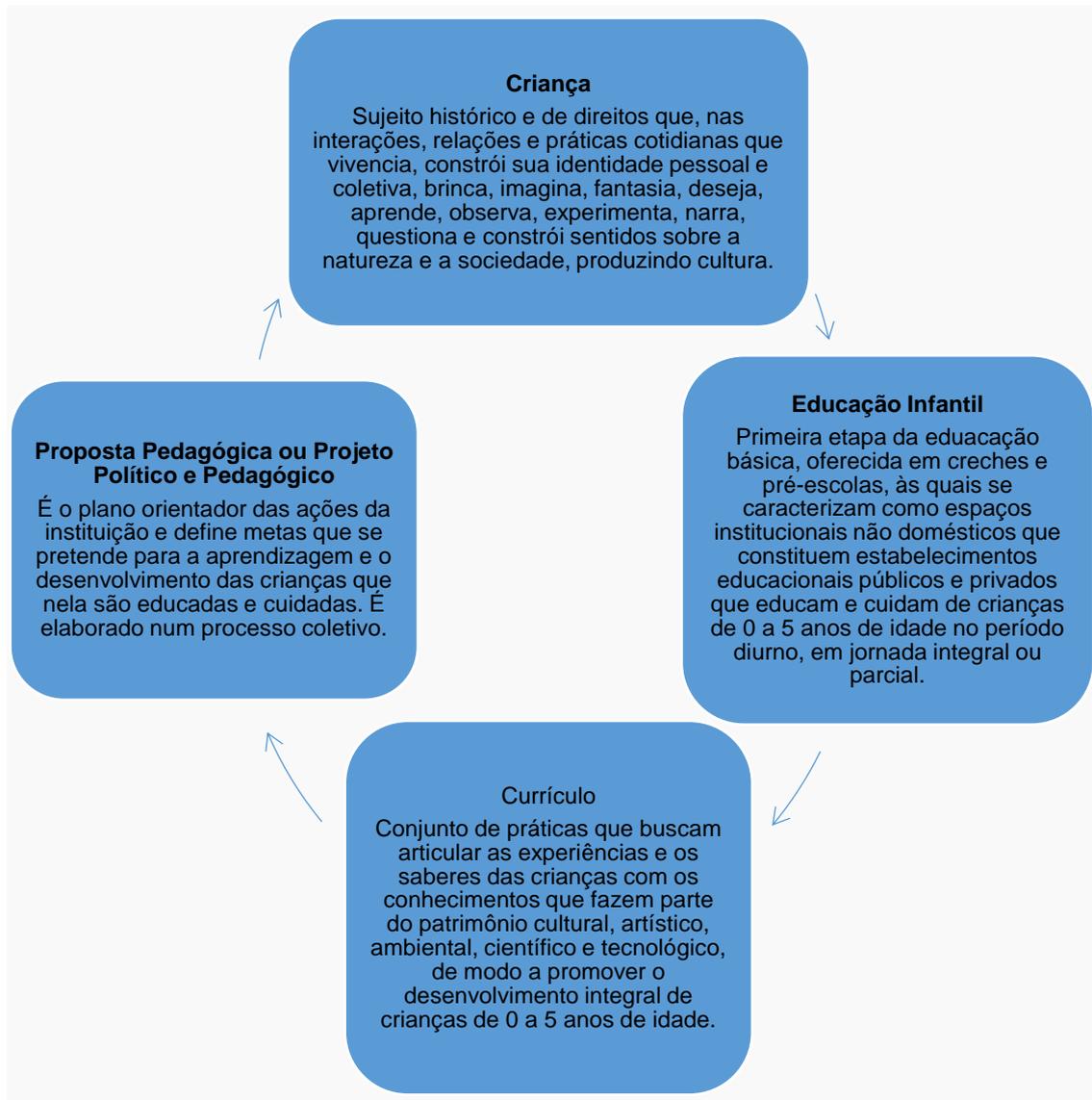
Em paralelo às investigações sobre as propostas pedagógicas e curriculares das capitais brasileiras e da construção silenciosa do RCNEI, em dezembro de 1996 acontece a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. A lei reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Categorizou ainda o atendimento de crianças de 0 a 3 anos como creche e de 4 a 6 anos como pré-escola, independentemente do tempo de atendimento, como procuramos mostrar nas discussões. Outro dado importante, no período, foi diferenciar a primeira etapa da Educação Básica de “educação infantil” enquanto as outras etapas foram denominadas de “ensino”. Diferença significativa já que apresentava, inicialmente, que a educação infantil tinha especificidades diferentes das outras etapas, como por exemplo, o binômio cuidar/educar. Para entendimento destas especificidades, a formação de docentes também precisaria ser reformulada e assim a Lei 9394 de 1996, também contemplou a formação de professores em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

À luz das leis que norteavam a educação e em cumprimento à determinação do Artigo 210 da Constituição Federal que estabelecia que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, a educação infantil inicia a construção de documentos norteadores para as práticas educativas nos contextos de educação coletiva.

Em 1999 são promulgadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reformuladas em 2009. Em 2010 as DCNEI são distribuídas, em forma de livreto, para todas as instituições de educação infantil do Brasil, passando a ser um documento mandatário e norteador de currículos e propostas pedagógicas para os espaços de educação coletiva. A elaboração dessas diretrizes foi delineada a partir de quatro conceitos fundantes:

Figura 3 - Concepções das DCNEI



Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base em BRASIL (2009).

Importante destacar que, anterior a revisão das DCNEI, o MEC encomenda à professora doutora Maria Carmen Barbosa uma pesquisa realizada no ano de 2009 denominada: Mapeamento e análise das propostas pedagógica municipais para a educação infantil no Brasil (BARBOSA, 2009). O objetivo da pesquisa, a partir da construção dos dados, foi levantar questões para discussões futuras sobre documentos curriculares partindo das evidências encontradas com a pesquisa. A pesquisadora constatou que

muitos documentos das Propostas Curriculares apenas reproduziam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Essa presença constante nos levou a constatar a capilaridade que esse documento oficial obteve como uma política de governo que não apenas formulou uma proposição curricular, como também apostou na sua ampla divulgação por

meio de material escrito e no processo de formação de professores e coordenadores pedagógicos como multiplicadores. Paralelamente aos Referenciais, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, citadas genericamente nos documentos. (BARBOSA, 2009, p. 1).

O que se percebe é que apesar de todas as críticas e discussões envolvendo os RCNEI, eles passaram a ser registros inspiradores das práticas cotidianas na educação infantil brasileira, em outras palavras, documentos orientadores para os currículos educacionais.

Em continuidade e em conformidade ao trabalho citado acima, foi organizado o Projeto de Cooperação Técnica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a construção das orientações curriculares para a educação infantil, denominada de Práticas Cotidianas na Educação Infantil – base para a reflexão acerca das orientações curriculares tendo, também, como consultora a professora doutora Maria Carmen da Silveira Barbosa. O trabalho foi desenvolvido no segundo semestre de 2008 e publicado em 2009, considerando como público-alvo os professores de crianças de 0 a 3 anos de idade. O objetivo era de problematizar, de inspirar e de aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de educação infantil

além de apresentar subsídios, reunidos a partir de um processo de consulta nacional, que permitam aos sistemas de ensino e, principalmente, aos profissionais responsáveis pela ação cotidiana com as crianças, não apenas pautarem, mas também interrogarem suas opções na difícil tarefa de elaborar propostas pedagógicas para bebês e crianças pequenas. (BARBOSA, 2009, p. 9).

A construção deste material ressaltou a importância da construção de currículos, sob o entendimento dos documentos mandatários planejados em processos coletivos, e ainda, conversando e respeitando os contextos e as diversidades sociais das instituições de educação infantil, como segue:

segundo, ainda, o espírito da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1999) que afirmam a importância do exercício da cidadania e da participação social, os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares têm o direito e o dever de elaborar uma proposta curricular própria, que estabeleça as relações entre o universal, aquilo que deve pautar a educação de todos e que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e o singular, ou seja o contexto de cada sistema e/ou estabelecimento, contemplando as diversidades e especificidades de cada coletivo (BARBOSA, 2009, p. 10).

Necessário destacar que a década de 2000 foi marcada, no campo da educação, por muitas discussões e debates que propiciaram o reconhecimento de

várias reivindicações no campo dos movimentos sociais, de modo que, em 2003 foi promulgada a Lei Nº 10.639 que altera a LDB 9.394/1996, tornando obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira nos Currículos do Ensino Fundamental e Médio”. A alteração implica na elaboração de políticas afirmativas para negros, sendo complementada pela Lei Nº 11.645/2008, com políticas afirmativas para os indígenas. Conseqüentemente, gerou-se a necessidade de reformulações dos currículos escolares e por conseguinte dos livros didáticos, visto que eles sustentam as práticas educativas dos docentes. Como já mencionado, a lei abrange reformulações nos livros didáticos para o ensino fundamental, portanto, resolvemos inserir esse diálogo no presente trabalho por dialogar com os objetivos desta investigação, gerando interferências nos currículos. Em primeiro momento, a lei não contemplou a educação infantil, o que acontece somente em 2009 na revisão das DCNEI, chamando as instituições de educação coletiva da primeira infância para “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. (BRASIL, 2010, p. 21). Partindo destas premissas, os espaços de educação coletiva de meninos e de meninas, nas suas funções sociopolíticas e educacionais, precisaram construir propostas pedagógicas que possibilitem:

novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17, grifos nossos).

Não obstante, se por um lado observamos avanços em questões historicamente ignoradas e/ou negadas, por outro também tivemos modificações legais que causaram grandes impactos na educação infantil. Como a Lei nº de 11.274 de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Com isto, a criança de 6 anos vai para a escola e currículos precisam ser reformulados e (re)significados, tanto do ensino fundamental quanto da educação infantil.

O Decreto nº 6571/2008 institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incorporada mais tarde ao Decreto nº 7611/2011, que declara

a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2008).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva novos desdobramentos e olhares são lançados para os currículos, de modo a subsidiar e contemplar todos os direitos das crianças e estudantes com deficiência. No caso da educação infantil, sendo até este momento, a matrícula facultativa às famílias. A inclusão dela no Decreto, com o investimento financeiro do Estado via o cômputo das matrículas, representou mais um avanço. Sob a nossa perspectiva, posto que isto fortaleceu e ampliou o diálogo em relação (em especial) às crianças com deficiências e à sua frequência em uma instituição regular de ensino. Caso consideremos este aspecto e a organização curricular, entendemos que, o citado decreto lançou mais desafios para esta etapa.

Ainda em relação às modificações legais, nova alteração foi realizada em 2013 com a promulgação da Lei nº 12.796, que alterou a LDB 9394/96 e a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) passando a ser obrigatória em todo território. Novos olhares para os modos de fazer e viver a educação infantil foram se configurando. Referencialmente utilizaremos a implementação desta lei como marco para a construção desta investigação, visto que a partir dessa alteração novas políticas públicas começaram a ser pensadas para a educação infantil. Entre elas, a política do livro didático para essa etapa da educação básica, a partir do Decreto nº 9.099 de 2017, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

A trajetória dos livros didáticos, sobre a chegada nas unidades de educação infantil, deu-se conforme descreve o Guia Nacional do Livro Didático (2019):

O processo de avaliação do PNLD 2019 teve início com a publicação no Diário Oficial da União da portaria de instituição da CT PNLD 2019, Portaria nº 113, de 8 de fevereiro de 2018, por meio do qual as editoras e, pela primeira vez, autores independentes inscreveram suas obras didáticas para análise pedagógica. (BRASIL, 2018, p. 6).¹¹

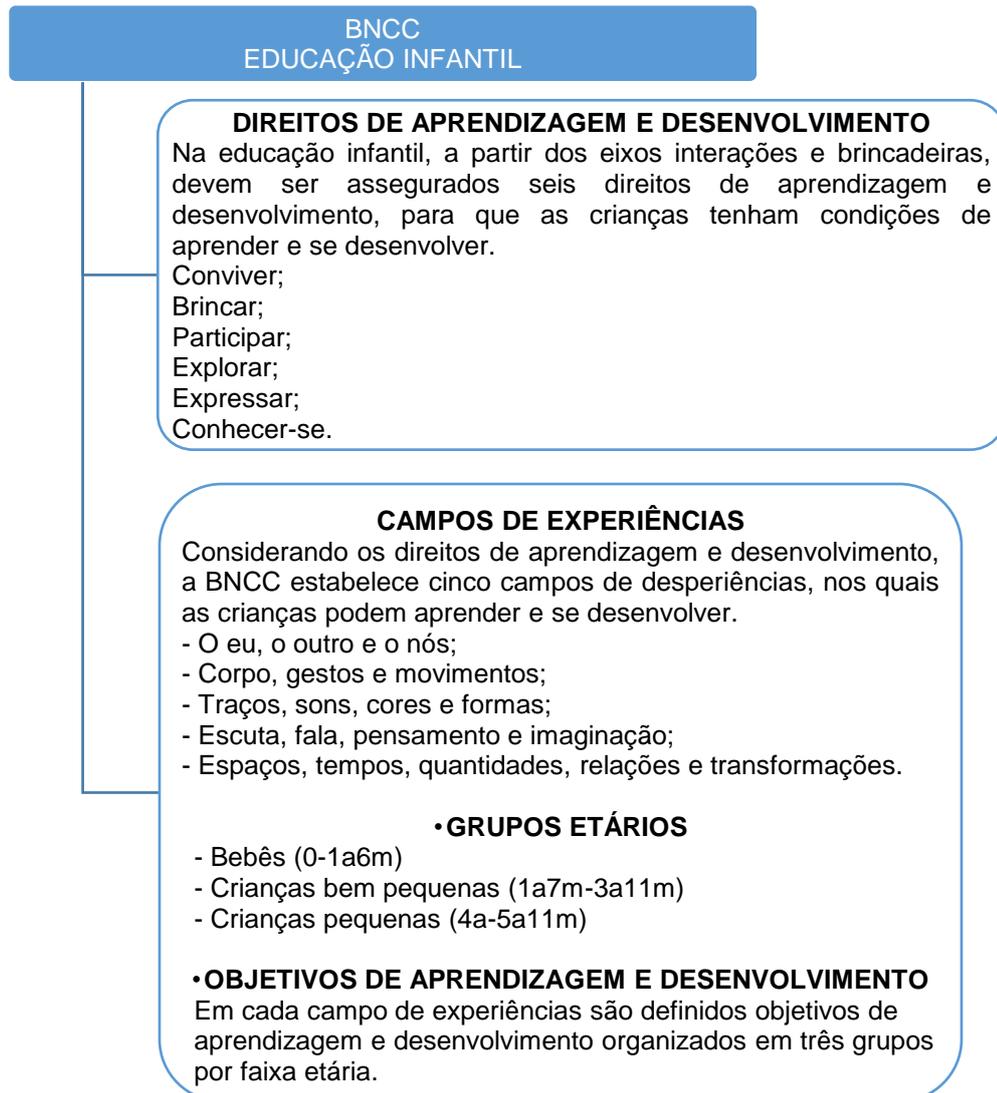
¹¹ Em frente ao processo formou-se a equipe da Educação Infantil, responsável pelo caminhar do livro didático até as instituições de educação infantil. Contaremos o desdobramento do decreto nº 9.099 no terceiro capítulo deste trabalho.

Em 20 de dezembro de 2017, o então Ministro da Educação Mendonça Filho homologou, depois de um tumultuado processo de discussão e de alterações, promulgou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹². Trata-se de um documento normativo para as redes de ensino (públicas e privadas) e de referência nacional para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Básica.

Como nossos debates seguem pela etapa da educação infantil, apresentaremos a seguir a organização do documento, porém não os conceitos, uma vez que este não é o objetivo do trabalho. Apresentaremos a estrutura, de modo a ampliar o entendimento dos desdobramentos do currículo para a educação infantil e como os documentos imprimem nas práticas educativas dos contextos de educação coletiva.

¹² A construção da BNCC passou por um tumultuado processo de definição. As investigações de Rosa (2019), Ferreira (2019) e Fagundes (2020) discutem sobre este processo.

Figura 4 Estrutura BNCC - Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base em BRASIL (2017, p. 25).

Desta forma os anos de 2017 a 2019 foram cenário de grandes modificações para educação infantil, isto é, no período de dois anos essa etapa educativa foi contemplada com a introdução de livros didáticos e a (re)definição de um currículo. Não obstante, como procuramos argumentar até o momento, estes dois aspectos ainda eram pontos de questionamentos na área de educação infantil, uma vez que foram mais de duas décadas para pensar e divulgar uma outra concepção da função da educação infantil que superasse a lógica preparatória e/ou de guarda. Assim, a

entrada destes novos elementos, como o livro didático, novamente pode trazer à tona a ideia de preparação para o ensino fundamental.

1.2 Educação Infantil, currículo e as interferências nas concepções e conceitos

Seguindo a proposição de que todo espaço de educação coletiva, imprime em seu território, nos modos de viver e fazer a educação, nas relações horizontais ou hierárquicas, nos espaços, nos conceitos e concepções (visíveis e invisíveis, dizíveis ou indizíveis), um currículo. E como discutimos anteriormente, os espaços de educação coletiva sempre imprimiram em seus jeitos e modos de fazer, um currículo, ainda que não tivesse esta denominação. Young (1980 apud Sacristán, 1998, p. 19) afirma que “O currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente”.

Nesta lógica de construções curriculares, encontramos diferentes atores, como: elaboradores das leis, editais, avaliadores, editores, gestores públicos, professores, crianças, famílias e comunidades escolares. De uma maneira ou de outra, num raciocínio coerente democrático, todos deixam ou deveriam deixar, suas impressões no currículo, uns com maior consciência, outros não.

Com as construções das políticas para a educação, novos desafios surgem. Isto é, se entendemos que o espaço coletivo de educação para crianças menores de 6 anos possui currículo, entendemos também que currículo é mais que um documento com definição de conteúdo. Melhor dizendo, o modelo curricular do ensino fundamental não deve ser para educação infantil e o currículo da educação infantil não pode ser uma relação de habilidades ou competências a serem alcançadas. Entender o que é um currículo para educação infantil é o grande questionamento. Para pensar nas reformulações deste currículo, precisamos falar de tomada de consciência docente. Precisamos também falar da formação de professores e das interferências das políticas nas concepções que norteiam esta etapa da educação básica.

Frente às discordâncias iniciais, a construção dos currículos para a educação de crianças em contextos de educação coletiva seguiu em princípio, um viés evidente de controle e de seleção de conteúdo. Sacristán (2013, p. 17) nos lembra disso afirmando que:

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em tempos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores.

Vemos, portanto, a necessidade de aqui apresentar as indicações e as orientações quanto às concepções, aos conceitos e às definições, posto que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre os sistemas educativos num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Além disso, não podemos falar da construção de currículos para educação infantil, sem conceituar os principais, no nosso entendimento, dos sujeitos do currículo: a criança. Faz-se necessário saber de qual criança e de qual infância, ou melhor de quais crianças e de quais infâncias, estamos falando. Não faremos aqui uma confrontação sobre a história da criança e da infância, porém sabe-se que a criança sempre existiu, e que cada contexto social e cultural ao longo da história foi pensado e conceituado diferentemente à infância. Em relação ao conceito de criança, Kuhlmann (1998, p.31) nos auxilia afirmando que

pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto é importante perceber as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

O início da modernidade marcou definitivamente uma concepção de criança e de infância, concepção que deixou profundas marcas que ainda hoje são percebidas no campo educativo, como por exemplo, a ideia de criança como “ser em desenvolvimento”, como o projeto de futuro, como o vir a ser. Estas concepções começam a ser duramente questionadas com o avanço dos estudos sobre desenvolvimento humano, bem como com os avanços de conquistas sociais. Desta maneira chegamos, ao final do século XX, com a definição de criança, pelo menos no campo acadêmico, não mais como ser incompleto e/ou ser em falta, mas como sujeito de direitos, que possuiu modos singulares de viver o mundo, como uma categoria geracional que deve ser protegida (isto ainda herança do projeto iluminista) mas que precisam ser respeitadas como.

Barbosa (2009, p.22) dialoga com nossas discussões quando faz referência aos conceitos de criança e de infância:

As crianças seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências.

As repercussões destes novos apontamentos, no campo conceitual e político, podem ser observadas na própria definição de educação infantil, que acaba sendo definida como primeira etapa da educação básica, um contexto de educação coletiva, vivenciado por uma criança potente, que aprende e se desenvolve nas e pelas relações sociais, sendo sempre relações mediadas que geram aprendizagens, as quais impulsionam o desenvolvimento. Esta definição foi fundante para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010) que definem criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói 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. (BRASIL, 2010, p.12).

Deste jeito, os sujeitos que constroem e efetivam os currículos para a educação infantil possuem o compromisso social e político de respeitar a criança como ser único e de direitos, assim como, garantir as especificidades das infâncias. Cada criança possui uma história e esta história se dá a partir da cultura, do seu contexto familiar e social, e por isso, a faz única. Cada criança traz consigo valores e crenças, traz marcas biológicas, étnicas, sociais, culturais, emocionais e físicas. Traz traços, modos, características e saberes do seu povo e da sua cultura e nas interações e brincadeiras, as culturas se entrelaçam e se transformam.

A apropriação e o conhecimento do mundo, entorno da criança, é mediatizada pelo outro de maneira dialógica e relacional e assim em “suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura.” (BARBOSA, 2009 p. 23). Entretanto é indispensável lembrar que, toda a potência infantil, seu encantamento e maravilhamento com o mundo e sua vontade de desbravá-lo não são atividades autônomas ou natas, antes é o outro que faz o convite para que as crianças entrem na aventura de viver e sentir. É no encontro, nas relações

com adultos e outras crianças, marcadas por afetos e emoções, que o mundo é significado, apresentado e vivido.

Contudo, mesmo em sua potência e com toda a sua capacidade de interação, de construção e de relacionamento com o mundo, no momento inicial dessa relação, a criança se faz frágil e dependente da atenção e dos cuidados de um adulto, em outros termos

as crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro. (BARBOSA, 2009, p. 23).

Seguindo este princípio, deste sujeito e da condição humana da criança, como se constitui o ser docente para relacionar-se, interagir e mediar a apresentação do mundo para esta criança? Quais as interfaces da formação do sujeito responsável em dar visibilidade ao currículo nas práticas cotidianas na educação infantil?

1.3 As interferências nas políticas curriculares da educação infantil em face à formação de professores

Há muito é consenso na educação, na psicologia, na sociologia e nas demais áreas afins, que somos sujeitos em construção e nos constituímos nas relações dialógicas do cotidiano. Dialogando com Freire (1996) esta é a nossa condição de inconclusão, de aprendizagem constante e em movimento. Como professores/as, acompanhamos e seguimos nossas crianças de modo a observar, ver e ouvir bem de perto as suas necessidades, os desejos, as narrativas e compreender a inteireza do seu ser e da complexidade do desenvolvimento infantil e da construção da sua aprendizagem.

Para isso, se faz necessário um professor que consiga olhar e ver a potencialidade da criança, ter consciência da complexidade da docência e se constituir cotidianamente numa relação reflexiva da práxis pedagógica, visto que, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p.58).

Já falamos sobre o currículo ser controlador dos fazeres docentes. Numa visão geral podemos dizer que a escola, por muito tempo e infelizmente ainda hoje, também controla nossos corpos. Fomos ensinados a aprender o que o professor ensinava e

aprendemos que o detentor do saber é o professor. Se aprendemos isso, e hoje somos professoras, acabamos, por vezes, reproduzindo o que aprendemos e levando isto para o cotidiano da educação infantil.

Como nos constituir docentes, sem “dar aulas” na educação infantil, como defende Russo (2007)? É preciso tomada de consciência e compreender como se faz a docência nesta etapa da educação básica. É preciso formação inicial¹³, é preciso formação continuada, é preciso formação em serviço, é preciso uma rede de apoio, é preciso reflexão sobre a prática, é preciso articular os saberes das crianças com a intencionalidade docente, é preciso conhecer a criança em suas subjetividades. De acordo com Nóvoa (2002, p. 23), “aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Por isso, é preciso saber que para cada imagem de criança, há uma imagem de professor. As paredes da escola e dos centros de educação infantil falam muito sobre as concepções que os adultos que habitam aquele espaço têm sobre as crianças que habitam aquele mesmo espaço.

A formação docente foi sendo construída, ao longo da história, passando por diferentes tempos e visões políticas. Deste modo, como apresenta Shiroma (2003) “profissionalizar a docência seria um interesse universal”, dentro de uma visão da educação como uma mercadoria ou uma prestação de serviço.

Nesta lógica, produtos, cursos de qualificação e materiais didáticos são oferecidos para escolas e professores de modo a qualificar o docente, remetendo à escola e diretamente ao docente o fracasso e o insucesso da educação pública.

Conceitos e palavras, de uma visão mercadológica, são transportados para dentro dos contextos de educação coletiva, de modo a profissionalizar professores, como afirma Shiroma (2003)

O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática.

Pensar o professor como parte deste pacote de serviço para a comunidade escolar é tentar desqualificá-lo, silenciar sua voz, desqualificar a intelectualidade, inibir

¹³ Tendo em vista que não é uma dissertação cujo objetivo é a formação de professores/as, não iremos nos deter nesta discussão, entretanto, consideramos pertinente e importante a formação inicial e continuada dos/das professores/as.

sua autonomia e autoria no exercício da docência. Porém, quando se pensa em políticas de formação docente, neste viés “é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA, 2003, p.79).

Quando lemos “competente tecnicamente e inofensivo politicamente” salta aos olhos o controle de corpos, a produtividade, a professora que segue corretamente a prescrição de conteúdos e o manual, e a educação vai transformando-se num produto “de prática social vai tornando-se prática comercial”. (SHIROMA, 2003, p.80). Nesta perspectiva de “treinamento de professores” (DE AZEREDO, 2019), concorrência e competição, para alcançar mérito e ônus pelos trabalhos prestados, a professora busca por si só, de forma isolada e solitária sua autoformação tirando da responsabilidade do estado a formação em serviço.

A promulgação da Lei nº 9394, de 1996, tornou-se um marco na formação de professores, representando um grande avanço educacional, político e social para a função docente, apesar da miscelânea de terminologias: capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado e treinamento em serviço. (DE AZEREDO, 2019, p. 153). No caso da educação infantil, foi a primeira vez que foi definida legalmente a necessidade de formação, em nível superior, para atuar nessa etapa conforme é possível observa no artigo 62 da Lei 9394/1996, e suas posteriores alterações, que estabeleceu

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência à estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de

graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017).

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Na lógica da LDB 9394/1996, pensar formação para professores, vai além de formular manuais técnicos de aplicações de atividades, é mais que treinamentos e cursos de qualificações. É o Estado propiciar formação inicial, continuada e em serviço e de qualidade de modo a promover ações reflexivas e transformadoras da teoria e da prática.

Mas como isso pode acontecer? A experiência nacional indicou várias formas dessas formações acontecerem, mas há quatro que tiveram maiores repercussões, quais sejam: PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)¹⁴, Formação em nível de graduação e especialização docente via Plataforma Freire⁶, Programa Nacional Biblioteca Escolar (Professor)⁷ e Formação de Professores PNAIC⁸. Estes programas foram delineados a partir dos Planos Nacionais de Educação em conformidade com a Constituição Federal em seu artigo 214, onde ressalta

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI -

¹⁴ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 14 de junho de 2021.

estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Mesmo tendo aspectos que foram criticados, estas formações tiveram forte adesão de professores/as da educação básica, e foram pautadas na perspectiva de desenvolver o fazer docente por meio de estudos e reflexões sobre a prática. Parece-nos que estas propostas se aproximam do que pregava Freire (1996) quando nos lembra sobre “nossa responsabilidade ética no exercício da nossa tarefa docente”, visto que através da compreensão da educação enquanto um ato político e social realizamos uma intervenção no mundo. Tarefa não possível de ser mediada via manuais, apostilas e/ou livros didáticos.

Como mencionamos no início desta discussão, ao desenvolvermos a consciência do nosso inacabamento e da nossa condição de aprendizes: “É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro poder” (FREIRE, 1996, p. 43). A consciência do trabalho docente se dá no cotidiano em comunhão e em diálogo com seus pares.

Assim, entendemos que ao darmos autoria às nossas práticas educativas, construímos história e cultura, em consequência possibilitamos nas relações do cotidiano com os meninos e as meninas da educação infantil práticas potentes, decentes, honestas e respeitadas, de modo a promover uma educação emancipatória, inclusiva e de qualidade. Enfim construindo um currículo que oportunize os encontros, as investigações e os avanços dos conhecimentos espontâneos em saberes científicos.

1.4 O currículo vivido: o desdobramento do currículo no cotidiano da Educação Infantil

Na lógica de inserir nos contextos de educação infantil os livros didáticos, questionamos se o/a professor/a da primeira infância reconheceria, como interrogou Fernandes (2011) “o apagamento silencioso da sua voz”? Ou ainda, entendendo a complexidade da vida humana em suas diferentes relações e contextos é possível pensar o livro didático em uma relação dialética com o currículo vivido? Ao se pensar em currículo para educação, e neste caso para a educação infantil, implica sobre

nossa perspectiva pensar em um currículo de contexto cotidiano ou narrativo fojado no encontro com a diversidade e as diferenças. É fugir dos currículos prescritivos, como indica Goodson (2008) e construir com e para as crianças, numa relação de cumplicidade, dialógica, um currículo narrativo, entrelaçado às narrativas de vida e às identidades das crianças com as narrativas construídas ao longo da história da humanidade.

Desta forma, pensar em um currículo vivido para a primeira infância é viver o inédito, o poético, e pensar em tempos, espaços, materiais e relações, de modo que a criança crie, invente, formule, planeje, articule, imagine, transgrida, emancipe-se e construa conhecimentos e culturas com os seus pares, ou sozinhas. Para isso, é preciso pensar em uma outra pedagogia, a pedagogia libertadora, de tomada de consciência e amorosa de Freire (1970) ou a Pedagogia Macunaímica, tal qual defende Faria (2006, p. 286), isto é,

uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da diferença, onde além das ciências que a Pedagogia busca suas bases epistemológicas, também a arte é seu fundamento, garantindo assim a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença, 'sem nenhum caráter'.

Pensar em um currículo para essa criança dentro deste contexto é saber que existem coisas, modos, viveres, sentires e dizeres que não estão escritos em documentos, mas que acontecem no cotidiano dos contextos de educação coletiva de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, como afirma Barbosa (2009, p. 51) "Por esse motivo o currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre o que está oculto.

Nesta perspectiva de construção e elaboração de currículos de acordo com os diferentes contextos sociais e culturais, com as relações estabelecidas com os diferentes pares da comunidade escolar e, de acordo com a criança acolhida nos diferentes contextos, Cardona (2018) afirma que:

ao considerarmos a importância do currículo é preciso prever definições teóricas, metodológicas e práticas típicas do cotidiano escolar cabendo aos professores e gestores estabelecer quais as metodologias mais adequadas para cada realidade.

Podemos dizer então que o currículo precisa estar próximo das diferentes realidades e contextos, de modo a atender os jeitos, saberes, conhecimentos e culturas. O que se espera de um currículo é que ele considere os meninos e as

meninas do Brasil, aquele que questiona, o criativo, o inventivo, o experimentador e o explorador. (FINCO; BARBOSA e FARIA, 2015, p. 13). Com isto, propor um currículo que acolha, pois

os seres humanos, grandes ou pequenos, necessitam de um ambiente acolhedor, tranquilo, belo, alegre e promotor do prazer de viver em comunidade. A gestão da Escola da Infância cumpre importante função ao priorizar o bem-estar para todos como modo de garantir às crianças e adultos uma experiência de vida sustentável. (BARBOSA, 2009, p. 87).

Este trabalho, como já mencionado, busca analisar a política do livro didático para a educação infantil, de forma a compreender a sua chegada na educação infantil pública. Sabendo, à luz das discussões de Sacristán (2013), que “os livros são agentes do currículo”, seria esta política uma interferência nos modos de viver e fazer a educação infantil nos contextos de educação coletiva de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas? Encerramos este capítulo na ânsia de buscar indicadores que nos levem na direção de documentos curriculares, que sejam disparadores de aprendizagens significativas e com sentido para as crianças e para os professores, de modo a “localizar o aprendizado na construção de narrativas de vida é respeitar sua contextualização e sua história, dando sentido aos percursos individuais e estabelecendo significados sociais no espaço coletivo e institucional.” (BARBOSA E RICHTER, 2010, p. 89).

2. O LIVRO DIDÁTICO

*Livros são papéis pintados com tinta.
Fernando Pessoa*

Como procuramos discutir no capítulo anterior, as questões que envolvem currículo são complexas, geram muitos posicionamentos, discussões e encaminhamentos. No caso da educação infantil, estes questionamentos adquirem outros elementos, posto que, esta etapa da educação básica possui a função de engendrar intersecção entre políticas educacionais e de assistências. Dito de outro modo, educação infantil implica em um espaço coletivo, que tanto tem a função de cuidar das crianças, como oportunizar seu acesso às vivências do e no mundo. Assim, pensar um currículo que possibilite estas funções é ainda uma tarefa para a área. Neste sentido, refletir qual a função e/ou subsídio que o livro didático e/ou manual para professores/as oferece à educação infantil, sob nossa perspectiva, é algo necessário e importante, compondo por fim as discussões referentes ao currículo.

Desta forma, ponderar sobre o livro didático, sua constituição e sua função, oportuniza-nos o processo de pensar sobre o uso desta ferramenta na educação infantil, de modo especial, na etapa creche. No sentido etimológico deste termo, temos que o significado da palavra livro¹⁵, um substantivo masculino, palavra que deriva do latim = *liber, libri*, que pode significar um conjunto de folhas de papel em branco, escritas ou impressas, soltas ou unidas, em brochura ou encadernadas. Poder ser ainda, obra organizada em páginas, manuscritas, impressas ou digitais (livro escolar, livro infantil e livro técnico). Mas o livro, de acordo com o dicionário, pode servir também de instrução. Já a palavra, didático¹⁶ é um adjetivo e é derivada da palavra grega *didaktikós* que seria o ato de ensinar, ou seja, seria próprio da didática o que instrui, o que facilita o ensino e a aprendizagem, o que serve para ensinar e aprender, o que procura educar e ensinar. Quando agrupamos as duas palavras, qual seria a definição de livro didático¹⁷? Seria “aquele que visa ao ensino de determinada matéria, de acordo com currículos e programas escolares”.

¹⁵ "Livro", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/livro> [consultado em 11-07-2020].

¹⁶ "Didático", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/did%C3%A1tico> [consultado em 11-07-2020].

¹⁷ "Livro didático in Dicionário Caldas Aulete – Digital, <http://www.aulete.com.br/livro> [consultado em - 11-07-2020].

O manual do/da professor/a, assim como o livro didático, é um dos objetos desta investigação, assim sendo, buscamos compreender de igual modo, sua etimologia. O termo manual¹⁸ é derivado do latim “*manuale – is*” que significa estojo de livro ou livro pequeno. Já na língua portuguesa, manual é um substantivo masculino que remete a um livro pequeno; livro que sumariza as ações básicas de uma matéria ou assunto (compêndio); ou um guia prático que explica o funcionamento de algo. Portanto, nesta lógica, o manual do/da professor/a seria também, no nosso entendimento, o que ensina como deve ser feito, não permitindo autoria.

Quando analisamos as definições de autores temos, como indica Fernandes (2002, p.535), que o livro didático

numa perspectiva ampla, isto é, como publicações diversas, utilizada em situações escolares por professores e/ou alunos para orientação, estudo, leitura e exercícios: compêndios, cartilhas, livros literários, paradidáticos, manuais de orientação para o docente, cadernos de desenho, tabuadas e coletânea de mapas. (p. 535).

Em outras palavras, segundo o autor, é possível pensar o livro didático como um manual para boas práticas na escola, ou como afirma Sacristán, um “agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo” (2013, p.31). Mostrando-se como um instrutor pedagógico para os espaços de educação coletiva e para os seus sujeitos, imprimindo em suas páginas, textos que norteiam caminhos a seguir. Nesta lógica, o livro didático torna-se um “artefato que dá forma material a um modo de proceder pedagógico para a reprodução cultural. O currículo torna-se texto e sua materialização coloniza a vida na aula. (BONAFÉ e RODRÍGUEZ, 2013, p. 209).

A partir destas alegações, encontramos, no significado de livro didático um objeto que instrui, um mediador dos processos de ensino e de aprendizagem à luz dos currículos e dos programas escolares. Lajolo (1996, p.04) nesta direção afirma que

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

A observação de Lajolo nos indica um grave problema, qual seja, o livro didático determina o currículo, determina os conteúdos e indica os modos de ensinar esses

¹⁸ "manual", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/manual> [consultado em 14-04-2021].

conteúdos. Deste jeito, ao considerar esse aspecto é possível dizer que há uma distorção no uso do livro didático. Isto porque o livro didático deveria ser um orientador de diálogos e de discussões a partir do currículo definido pelas instituições. Quer dizer, o livro não poderia ser um regulador e um controlador dos processos educativos devendo ser somente um disparador de propostas significativas e com sentidos para as crianças e adolescentes.

No entanto, tendo em vista o próprio processo de inserção do livro didático na educação brasileira, sua função nunca foi coadjuvante. De acordo com Bittencourt (1993) o livro didático, como manual de boas práticas para o professor, foi adotado na época do Império com o objetivo de suprir as fragilidades dos professores/as, tendo em vista a precariedade da formação docente. Afirma a autora

O livro do mestre, serviria, sobretudo, para suprir as deficiências dos docentes mal preparados, recrutados de maneira pouco rigorosa devido à ausência de cursos especializados em sua formação. (BITTENCOURT, 1993 p.22).

Além desta questão, os livros apresentam-se como modelos, como “dispositivos didáticos homogênicos” (BONAFÉ e RODRIGUÉS, 2013, p. 209), ou como afirma Faria (2017, p. 88) “como mais um veículo de transmissão da ideologia dominante”, elaborados por pessoas distantes dos contextos educativos, apresentando pensamentos hegemônicos que ditam o que, quando e como ensinar, regulando e controlando normas, modos, fazeres e comportamentos. Apple (2006, p. 84), corrobora afirmando que “o currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa”.

Pelo exposto, pode ser visto que tanto os currículos, como os livros didáticos, podem ser ferramentas de avaliação e regulamentação dos espaços educativos, dos diferentes sujeitos, e em especial, do fazer docente. Seguindo esta perspectiva é possível observar que as discussões sobre currículos, as próprias elaborações referentes a este tema, em termos de documentos governamentais, são ampliadas a partir da década de 1990, década que no Brasil vivemos tanto o processo de reforma do Estado como o processo de reforma da educação. Reforma de Estado pautada na lógica neoliberal e nos princípios da Terceira Via, a qual considerou a formação docente como a grande responsável pela “não produtividade da escola” e pela baixa qualidade do ensino. Neste contexto os livros didáticos são considerados importantes na melhoria do ensino, obscurecendo a grande discussão que era sobre a autonomia dos docentes e das instituições educativas, de forma que desde então se observar

“uma guinada cada vez maior da “autonomia permitida” para a “autonomia regulamentada” à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e policiado” (APPLE, 2003, 62).

Além deste aspecto, na lógica neoliberal de mercado, Bittencourt (2004, p.1) observa que: “As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção”. Portanto, ele seria uma ferramenta construída a partir da cultura, dos valores e pensamentos ideológicos dos sujeitos que os encomendaram e elaboraram, e assim:

Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2004, p.1).

Na lógica, da entrada do livro didático da educação infantil pública, nos parece que fortaleceu a entrada de autores de fora do Estado definindo o fazer na educação infantil, e a reafirmação do discurso de que a fragilidade na educação nacional, a “falta de qualidade” deriva sobretudo, da formação dos professores/as e da falta de insumos. Falando de outro modo, “essas políticas levam à desqualificação dos professores, à intensificação de seu trabalho e à perda de autonomia e respeito”. (APPLE, 2003, p. 63). Com isso, o livro didático/ manual do/da professor/a acabou fazendo parte de políticas públicas, sofrendo influência de grandes editoras, levando a disputas de poder, tensões institucionais, produções em massa e gerando cifras numerosas, como veremos mais adiante.

2.1 A trajetória do livro didático no Brasil

Para compreendermos como se deu a chegada dos livros didáticos nas creches e pré-escolas, precisamos percorrer e compreender a trajetória e o processo de elaboração, produção e construção do livro didático no Brasil. Buscamos aporte teórico nas pesquisas de Cassiano (2007), Bittencourt (2004) e Höfling (1993, 2000) para auxiliar-nos na discussão desse processo histórico e no entendimento dos atravessamentos e políticas públicas construídas, para que esse instrumento, ferramenta pedagógica ou guia de ensino, como denominam Emmel e Araújo (2012) fosse acessível às crianças, adolescentes, professores e professoras brasileiros.

No Brasil os livros didáticos chegaram aos espaços de educação coletiva através do Programa do Livro Didático, e é a partir desse programa que se tece essa trajetória, passando por diferentes governos e políticas, entretanto, nem sempre este programa, teve essa nomenclatura e formato.

O livro escolar, como era chamado no tempo do império, surge, como obra genuinamente brasileira, e não mais com influências europeias: francesas e alemãs, no século XVIII. Ele se apresenta “como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido”, como afirma Bittencourt (1993, p. 24). Ou seja, o império ditava o controle e regulação na produção dos textos pedagógicos que comporiam o livro escolar.

Nessa perspectiva, foram produzidos os textos dos livros didáticos ao longo do século XIX, tendo ênfase no livro para o professor (de autores consagrados e obras religiosas), ao modo que ele, o professor, deveria ter conhecimento do conteúdo a ser transmitido para os estudantes, assegurando a continuidade da ideologia do sistema.

Em 1872, o então ministro João Alfredo, em uma reforma para as escolas do município da corte, propõe uma classificação nos livros escolares, com prioridade na qualificação docente, em: livros para a formação dos professores e mestres, livros para os alunos e obras administrativas com instruções, leis e regulamentos. Eram esses os compêndios (manual para o professor) e os livros populares.

Numa visão iluminista, eram destinados a elite intelectual a elaboração voluntária dos livros, visto que, esse ato voluntário seria um gesto de patriotismo e de honra, pois os escritos difundiriam a “verdadeira ciência” e “assegurariam a felicidade das gerações futuras”. Nessa lógica, em 1827, José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, escreve o livro: Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes, à luz da Sagrada Escritura, dedicado “aos mestres das primeiras letras”. (BITTENCOURT, 1993, p. 26). Os livros elaborados por essa elite intelectual eram elaborados a partir das escrituras sagradas com o fim de controlar e moldar os alunos, pois alfabetizando as classes populares corriam o risco, de alunos alfabetizados terem acesso a “bons e maus livros”, o que levariam ao controle ou a atos revolucionários, levando risco a classe dominante de perder seus empregados e servidores.

Seguindo essa lógica de patriotismo, dos “bons exemplos”, foi instituída em 1854, por meio do Decreto nº1331 artigo 95, a premiação aos autores de livros didáticos. Em 1897, período republicano, as premiações seguem dentro das políticas

educativas e organizadas pelo Conselho Superior de Instrução, premiando o Compêndio de História de Rocha Pombo, sendo que, mil tiragens da obra foram distribuídas aos professores. (BITTENCOURT, 1993, p. 29).

No final do século XIX, e início do século XX, seguindo a emergência das discussões da urgência de um novo processo civilizatório, tiveram início discussões sobre a necessidade de modernização da educação e do Estado, e, conseqüentemente, dos textos escolares, de modo que avançassem, inserido contextos, costumes e culturas brasileiras. A escola precisava acompanhar a modernidade e inserir novos elementos, métodos e disciplinas em seus cotidianos. Porém, os livros continuaram na lógica da formação docente, no sentido que estes incutissem nos alunos o sentimento de pertencimento à nação, sem perder o sentimento de pertencer ao “mundo civilizado”. (BITTENCOURT, 1993).

Outrossim, Bittencourt nos apresenta que, os programas curriculares foram rearranjados, à luz de “teorias liberais mais progressistas ou mais conservadoras”, surgiram as disciplinas escolares e as diferentes etapas de escolarização. Martim Francisco d’Andrada, particularizou cada série/ano, e, para cada um deles, um livro específico e com as recomendações necessárias para as suas produções, como, os livros para o ensino elementar precisavam ser “compostos debaixo da vigilância, e da inspeção do Estado”. Mas ainda, poderiam ter livros de histórias morais, desde que, educassem para o moral e bons costumes; para o nível secundário o professor teria uma certa liberdade para escolher os compêndios e assim despertar a curiosidade e conhecimento por meio das ciências. Essa organização são as primeiras formulações e construções para a construção da escola que temos hoje, separação por séries, por etapas. Como também, as premissas sobre a obrigatoriedade do ensino elementar e de quem seria a responsabilidade e de onde viria o financiamento pelos níveis de educação, família, igreja ou Estado. Conservadores atribuíam a responsabilidade a família e a igreja, enquanto os liberais mais progressistas atribuíam o controle e responsabilidade do ensino elementar ao Estado, as igrejas seriam responsáveis somente pelas escolas confessionais. (BITTENCOURT, 1993, p. 32).

Nessa trajetória, de definições de papéis e responsabilidades, de saber quem frequentaria a escola primária e quais currículos seriam construídos, se situa “a política do livro didático para a escola de “primeiras letras” ou “elementar”, estabelecendo quais livros comporiam a trajetória escolar dos estudantes. Existiam, o livro da disciplina, de acordo com a idade e fases de aprendizagens dos estudantes;

e o livro de leitura, específico para a infância, com conteúdo moral-religioso que no final do século buscavam reorganizá-los com conteúdo moral-cívico e nacionalista. Porém, mesmo dentro de uma concepção de secularização, o catecismo ainda era utilizado como texto escolar como forma de alfabetização, controle da fé, da moral e costumes. No ensino secundário, os professores tinham uma liberdade vigiada e controlada, é claro, para escolher os compêndios clássicos e manuais para suas aulas, de acordo com as regulamentações. (BITTENCOURT, 1993, p. 62). A autora corrobora, ainda mencionando que:

Os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. [...] A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo “civilizado”, preservando, paradoxalmente, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática. (BITTENCOURT, 1993, p. 74).

Os meios de divulgação, dos livros didáticos e compêndios produzidos pelas editoras eram através jornais, periódicos e revistas pedagógicas que traziam catálogos com os materiais didáticos aprovados pelo Estado para o uso nas escolas. A cada início de ano letivo os catálogos eram atualizados ou renovados, de modo a garantir que as novas publicações chegassem ao conhecimento das escolas e professores. Nessa perspectiva, via-se já no século XIX uma forte relação e os jogos de interesses, entre o público e privado, como discorre Bittencourt (1993, p. 118)

Misturavam-se, assim, os interesses da empresa editorial com o Estado, situação que se observa pelo número crescente de obras da editora Francisco Alves, aprovadas e adotadas nas escolas. Ressalta-se ainda que o diretor da revista, Menezes Vieira e o subdiretor secretário, Felisberto R. P. de Carvalho eram escritores de livros didáticos contratados pela Alves & Cia e seus textos eram anunciados em destaque.

E com isso,

O consumo do livro didático tornou-se quase que obrigatório nas escolas. O saber escolar contido em suas páginas era confeccionado por normas empresariais marcadas, majoritariamente, pelo governo francês. As normas de leitura do livro didático, estabelecidas entre poder educacional e setor privado, representavam mais um dos elementos que tem caracterizado a histórica da educação brasileira: a permanente presença e interferência empresarial na vida escolar. (BITTENCOURT 1993, p. 133).

2.2 “A carne¹⁹”: o percurso do Programa Nacional do Livro Didático²⁰

¹⁹ Carne: termo utilizado por Bittencourt para dizer o que seria o livro didático para o mercado.

²⁰ Para contar a trajetória do Programa Nacional do Livro Didático, utilizei como fonte o histórico do programa disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

Numa época em que as tiragens dos livros didáticos não ultrapassavam seis mil exemplares por ano, comparada aos tempos atuais, vejamos como se deram as tessituras, desdobramentos e tensionamentos que atravessaram a constituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ainda sobre o século XIX, Bittencourt (1993, p. 29), fala que:

A importância comercial do livro didático fez com que os editores passassem a considerá-lo como “a carne” da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou “científicos” que corresponderiam aos nossos.

Nesse sentido, atendendo uma fatia generosa do mercado, a distribuição do livro didático acaba sendo, no contexto atual, o maior programa de livro didático do mundo (BITTENCOURT, 2004); (CASSIANO, 2007). Atraindo olhares e desejos para essa política pública.

Importante lembrar que, embora a presença do livro didático não seja, algo das últimas décadas, uma ação federal com ampla distribuição é um fato recente, impulsionado a partir da Constituição de 1988, que definiu em seu artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Com isso, o Estado encarrega-se de cumprir a obrigatoriedade da lei, universalizando o ensino fundamental, e em paralelo responsabiliza-se com o atendimento aos estudantes, de modo a garantir o acesso para todos.

Mas afinal, o que é o PNLD? De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²¹,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.

Além das escolas públicas, o PNLD atende instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Os materiais são entregues, regularmente e gratuitamente, às escolas cadastradas no censo escolar do INEP e participantes do programa, mostrando-se um programa amplo. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, estabelecendo-se como uma

²¹ O que é o PNLD? <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld> -. Acesso em: 10 de julho de 2020.

importante rede de apoio e sustentação nos processos de ensino-aprendizagem para as escolas públicas.

As escolas beneficiadas pelo programa, participam mediante um termo de adesão encaminhado pelo dirigente público (municipal, estadual, distrital e federal) para o FNDE, conforme texto da Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, demonstrando interesse de participar.

Os livros são retirados nas editoras e distribuídos pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), diretamente nas escolas, exceto para as escolas em zonas rurais, nesse caso as entregas são feitas nas prefeituras ou secretarias de educação. As entregas acontecem entre o mês de outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Esse processo é supervisionado por técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação.

Os procedimentos de aquisição e distribuição dos livros didáticos e literários, contempladas pelo PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola, foram unificados com o Decreto nº 9.099 de 2017, sendo nomeado a partir de então por Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Com isso, o programa teve seu propósito ampliado, tornando possível também, a aquisição de outros materiais auxiliares à prática educativa, para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar.

Órgãos e áreas gestoras, Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e FNDE são responsáveis pelo gerenciamento do PNLD, todavia toda operacionalização do programa é de responsabilidade do FNDE, que para execução, se faz necessário:

- I – Organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição;
- II – Analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição;
- III – Realizar a análise de atributos físicos das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim;
- IV – Apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados;
- V – Realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição;
- VI – Acompanhar a distribuição das obras;
- VII – Realizar o controle de qualidade da produção dos materiais de acordo com as especificações contratadas;
- VIII – Realizar o monitoramento, para fins de verificação da efetividade do Programa junto às Redes de Ensino; e
- IX – Prestar assistência técnica aos entes participantes do PNLD.

O cumprimento desse programa acontece de maneira alternada, atendendo em ciclos diferentes: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, de modo que, se um dos seguimentos não recebe os materiais dentro em um ciclo, receberá livros como complementação, de acordo com as matrículas novas, ou reposição de livros com problemas ou não devolvidos.

O programa, conforme Cassiano (2007), teve dois grandes marcos estruturais: o primeiro em 1985, quando o Decreto nº 91.542, instituiu o PNLD, e o segundo no ano de 1995 com a legitimação do programa e garantia de recursos para a sua efetivação, no governo Fernando Henrique Cardoso. Falaremos mais sobre esses marcos mais à frente. Ao longo dessa trajetória foi tecendo-se e reformulando-se a partir dos delineares das políticas educativas, desenvolvendo uma legislação que compôs o programa tal qual se mostra hoje.

Porém, a origem das políticas para a educação relacionadas ao livro didático, tiveram início na década de 1930, com o Decreto-Lei nº 93/1937 que criou o Instituto Nacional do Livro e no ano seguinte, com a instituição da Comissão Nacional do Livro didático a partir do Decreto-Lei nº1006/1938, que estabeleceu requisitos necessários para a produção, importação e utilização do livro didático, estabelecendo ainda, proibição quanto à autorização para edição e requisitos quanto às correções de informações e linguagens dos livros didáticos. Inicia-se então, em meio ao governo Vargas, “a relação oficial entre Estado e livro didático” (CASSIANO, 2007, p. 19), uma relação de poderes, disputas e controles que afetam e tensionam diretamente o cotidiano, as relações e a vida na escola.

O Estado assume o controle do processo de adoção dos livros didáticos em 1945, através do Decreto nº 8460, restringindo ao professor a escolha dos livros que utilizarão, conforme atribuições da Comissão Nacional do Livro Didático:

Consolidou-se, pois, a legislação sobre a matéria. O Estado passou, então, a assumir o controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino no território nacional. Gradativamente, tais funções foram se descentralizando, com a criação, em alguns Estados, de Comissões Estaduais do Livro Didático. (HÖFLING, 2000, p. 163).

No ano de 1966, no governo militar, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) cria a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático,

assegurando ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos, ao mesmo tempo em que também tinha amplo processo sobre os conteúdos dos materiais. Ao garantir o financiamento do governo, a partir de verbas públicas, o programa prosseguiu até o ano de 1971.

Em outubro de 1967 é criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), incorporando os programas desenvolvidos pela Campanha Nacional de Material de Ensino, que teve suas atividades encerradas. A Fundação, de acordo com Höfling (2000, p.163):

tinha como finalidade básica a produção e a distribuição de material didático às instituições escolares, mas, efetivamente, não contava com organização administrativa nem recursos financeiros para desempenhar tal tarefa. Em decorrência dessa situação, em 1970 foi implantado o sistema de co-edição com as editoras nacionais, por intermédio da Portaria Ministerial no 35/70.

A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). E, em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) começa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, que estavam sob a responsabilidade da COLTED. A contrapartida dos Estados e Distrito Federal tornou-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, de modo que foi implementando o sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

Fica, então, a cargo do Instituto Nacional do Livro (INL) de fomentar junto às editoras, o programa de co-edição de obras didáticas, em 1972, desenvolvendo um programa especial de co-edição, o Programa do Livro Didático (PLID), abarcando os diferentes níveis e etapas do ensino: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Höfling (2000, p. 163), acrescenta ainda, que:

Até 1975, o Instituto Nacional do Livro (INL) teve a responsabilidade de promover, juntamente com as editoras, o programa de co-edição. Em 1976, a FENAME sofreu modificações em sua estrutura (Decreto 77.107/76), e a ela delegou-se a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de co-edição de obras didáticas, o que levou ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas. Com o sistema de co-edição, de censor oficial dos livros didáticos

usados nas escolas brasileiras, o Estado foi assumindo também o papel de financiador desses livros.

Com o Decreto nº 77.107 de 04 de fevereiro de 1976 o Estado assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático, gerenciando-o com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. No entanto, com a escassez de recursos, muitas escolas municipais foram suprimidas do programa.

No ano de 1983 constitui-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) no lugar da FENAME, tomando parte do PLIDEF, propondo a expansão do programa incluindo as demais séries do ensino fundamental e abrindo aos professores, pela primeira vez, a escolha dos livros e a ampliação do programa.

2.3 O Programa Nacional do Livro Didático e a (re) democratização

Goodson (2008, p. 14) nos leva a refletir que “qualquer afirmação sobre currículo deve estar localizada no período histórico em questão”, entendemos que essa observação nos auxilia também nos estudos sobre as discussões de políticas e de programas. Dessa forma, em relação ao livro didático, com a abertura política, o período de transição, mesmo marcado por um processo conturbado de eleição, prevalecendo ainda as eleições indiretas, inaugura um novo momento no país.

De acordo com Cassiano (2007), nesta mudança histórica e de governo, dá-se o “primeiro marco estrutural do programa”, com a implementação do Decreto nº 91.542, que cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em substituição ao PLIDEF. Um programa de referência visto que nos auxilia a compreender toda a trajetória da democracia no Brasil e o processo das políticas para educação (FERNANDES, 2011).

Norteadado pelo Programa Educação para Todos²²: caminho para a mudança, que buscava universalizar e melhorar o ensino do, então, primeiro grau, o Decreto nº 91.542 apresentou em seu texto ampliações ao antigo programa, como:

²² O Programa Educação para Todos é resultado da coligação Aliança Democrática, constituída em 07 de agosto de 1984, ainda no governo Figueredo, entre os partidos da Frente Liberal (antigo Partido

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 1985).

O Estado em processo de redemocratização, adota uma política que centraliza os sistemas de planejamento, avaliação, compra e distribuição do livro didático para a grande maioria dos estudantes de escolas públicas. Seria uma espécie de mais do mesmo, como fala Höfling (1993), o Estado dá uma repaginada, um novo arranjo e amplia um programa já existente, algo para não associar o governo democrático ao governo militar. Cassiano (2007, p. 21) corrobora com essa afirmação quando diz que

Na verdade, a produção de um novo programa para o livro didático e o conseqüente apagamento do já existente condizem com uma estratégia política em que o objetivo é o de agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que nesse caso, era uma ditadura. Por isso, tal governo democrático se autodenominou Nova República.

Apesar do novo governo afirmar seu compromisso com uma educação de qualidade, através da universalização do primeiro grau e combate ao analfabetismo, alargando os recursos para a formação docente, ampliação do acesso e retorno a escola e assistência ao estudante pobre, os livros didáticos e a merenda escolar não estão inseridos no item educação, e sim constituem o texto que discorre sobre a assistência, mas ainda concebida sob a lógica do assistencialismo e não do direito, Cassiano (2007) e Fernandes (2011).

É visível, então, que na sua implementação, o programa voltado para a distribuição do livro didático adquira status de prioridade nacional sobretudo pela vertente do assistencialismo, vinculando-se de modo secundário à busca da qualidade na educação. (p. 24).

Um novo governo passa a dirigir o país em março de 1990, o primeiro governo após ditadura militar eleito através de eleições diretas. Assumiu a presidência da República Fernando Collor de Mello, com um projeto de Estado baseado nos princípios neoliberais. Também em março de 1990 organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU): Organização das Nações Unidas para a

Democrático Social - PDS) e o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Dessa coligação foi elaborado o documento Compromisso com a Nação e desse documento maior, já com a Aliança Democrática no poder, o então ministro da educação Marco Maciel elabora o Programa Educação para Todos (PET), que é implementado em 19 de agosto de 1985 pelo decreto nº 91.542

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Banco Mundial organizaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, com a participação de 155 países e 150 instituições não governamentais, onde tornam definidas as metas para a Educação Mundial, sendo acordado entre os países a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos (EPT). Este evento foi um marco para a Educação Mundial e a consolidação da entrada de organismos internacionais nas elaborações e execuções de políticas públicas para educação.

Para alcançar as metas, o governo brasileiro definiu o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) com apoio da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (CASSIANO, 2007, p. 39). O Plano Decenal, instituído pelo Presidente Itamar Franco (que assumiu a presidência da República após processo de impeachment de Fernando Collor de Melo) consistia em um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica”. (BRASIL, 1993, p. 15).

A importância do livro didático estava entre as oito prioridades para a educação brasileira, em consequência estava entre os pontos de atenção para a formulação de estratégias políticas para que o governo pudesse ofertar uma educação para todos. Mereciam destaque: qualidade e heterogeneidade da oferta; efetividade e relevância do ensino; magistério: formação e gestão; livro didático; apoio ao educando; financiamento; integração vertical dos sistemas de ensino; e continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares.

No entanto no Plano Decenal que define a importância do livro didático, também há ressalvas sobre a formação insuficiente do professor/a:

O livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar. Os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia são indissociáveis das demais características da questão educacional brasileira. Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o País ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar. (BRASIL, 1993, p. 25, sem grifos no original).

Essa observação presente no documento não constitui novidade, como demonstramos nas discussões anteriores, entretanto se configura como um ponto de inflexão quando, após abertura política havia um movimento de valorização da educação e dos/das professores/as. Desse modo, o Plano Decenal de Educação

rompe com um processo, ainda em fase muito inicial de pensar a educação como bem público, direito de todos e democrática, e se alia a lógica defendida pelo Banco Mundial, que assume a partir da década de 1990 papel de assessor aos países para desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XXIII)

Nessa trajetória, novas políticas do livro começam ser tecidas,

A partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores. (BRASIL, 1993, p. 25).

Como é possível observar, a falta de condições técnicas do professor é a justificativa para o governo assumir a orientação dos conteúdos dos livros, isto é, a definir conteúdos que os mesmos devem possuir o que também indica a definição ideológica dos mesmos. Cabe lembrar que esse processo não foi desenvolvido via diálogo com profissionais da educação e/ou representantes e organizações.

Não obstante, em 1992 devido à falta de recursos, a distribuição dos livros alcança somente os estudantes da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, o que foi resolvido em julho de 1993, quando a Resolução CD FNDE nº 6 estabeleceu e garantiu subsídios regulares para a compra e distribuição dos livros didáticos destinados aos estudantes das escolas públicas. De 1993 a 1994, numa parceria entre o MEC/FAE/UNESCO, foi elaborado e publicado o documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”.

Em 1995, o governo federal²³, volta a distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas, contemplando num primeiro momento as disciplinas de língua portuguesa e matemática, em 1996 a disciplina de ciências, e, em 1997 as disciplinas de geografia e história.

Uma significativa reforma curricular marcou a educação em 1996, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 em 20 de dezembro de 1996. Ano em que a educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica garantindo em definitivo seu reconhecimento como educação obrigatória por parte do Estado.

²³ Fernando Henrique Cardoso assume a presidência do Brasil em 1º de janeiro de 1995, permanecendo por dois mandatos consecutivos (1995-1998/ 1999-2002).

Com a reforma da educação de 1996, novos rumos são tomados para a execução do programa, privilegiando, como afirma Cassiano (2007, p.1) “o investimento em livros didáticos, além disso, o governo passa a avaliar os livros adquiridos, ao invés de só os comprar e distribuí-los”, isto é, ficam secundarizados os livros de literatura e demais de apoio ao processo educativo. Neste ano é publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série, iniciando a trajetória de avaliação pedagógica dos livros inscritos no programa, realizada por professores técnicos ligados às universidades e escolhidos pelo Ministério da educação. Dentro dos critérios são retirados do guia publicações que apresentavam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo. O programa estava em expansão e iniciou a distribuição para o ensino fundamental de dicionários e publicações em BRAILE e LIBRAS para os estudantes com deficiências.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a gerenciar o PNLD em fevereiro de 1997, devido a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Com a reformulação do programa, o Estado, a aquisição e distribuição de livros de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia, alcança todos os estudantes do ensino fundamental público. Em vinte e oito de abril de 1997, se estabelece através da Portaria 584 o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), com o objetivo de ampliar o acervo das bibliotecas públicas do ensino fundamental.

Em 2001, o PNLD amplia, de forma gradativa, livros em BRAILE, para o atendimento aos alunos com deficiência visual e auditiva matriculados nas salas de aula do ensino regular, porém, os alunos já eram atendidos com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy.

Novo impacto nos livros didáticos ocorre após a Lei N° 10.639 de 2003, que alterou a LDB 9.394/1996 e tornou obrigatório o ensino da “História e cultura afro-brasileira” nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. A alteração reforçou a urgência em elaboração de políticas afirmativas para negros e (a Lei N° 11.645/2008) para os indígenas, assim como em reformulações dos currículos escolares e livros didáticos, uma vez que a história, por exemplo do período escravocrata, deveria ser revista e reorganizada a partir não apenas da lógica do colonizador. Ainda no ano de 2003, em 15 de outubro foi publicada a Resolução CD FNDE nº 38, instituindo o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

Nesse percurso, a Resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, se torna uma inovação, tendo em vista que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Assim, em 2009, passaram a ser atendidos pelo Programa, além dos alunos das entidades parceiras do PBA, os alfabetizandos jovens e adultos das redes públicas de ensino; e são publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. A segunda, resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A Resolução CD FNDE nº 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos do 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível).

No ano de 2010 é publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Desse modo, a educação infantil entra para o PNLD, recebendo livros de literatura infantil e outros materiais didáticos. Um grande avanço, visto a dificuldade das instituições de educação infantil de adquirirem obras literárias de qualidade para as práticas educativas. De acordo com Decreto,

CAPÍTULO III

DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA

Art. 8º O Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE tem como objetivo prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa.

§ 1º As obras de que trata este artigo serão avaliadas e selecionadas de acordo com as diretrizes e procedimentos estabelecidos neste Decreto e em ato próprio.

§ 2º O processo de avaliação, seleção e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, visando a garantir ciclos regulares bienais alternados,

intercalando o atendimento aos seguintes níveis e modalidades da educação básica:

I - educação infantil, 1º ao 5º ano do ensino fundamental e educação de jovens e adultos;

II - 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio.

Art. 9º As obras adquiridas serão destinadas às escolas participantes, mediante doação com encargo.

§ 1º O encargo de que trata o **caput** corresponde à obrigatoriedade da donatária de manter e conservar as obras em bom estado de uso.

§ 2º As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal adotarão livremente suas políticas de uso e empréstimo, desde que em consonância com as diretrizes do art. 3º, bem como com o disposto no parágrafo único do art. 1º.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 27. O Ministério da Educação poderá criar programas suplementares de material didático, a serem disciplinados em atos próprios, destinados a níveis, modalidades, objetivos ou públicos específicos da educação básica, inclusive da educação infantil, alfabetização e educação de jovens e adultos, com ciclos próprios ou edições independentes. (BRASIL, 2010).

Em 2012²⁴ foi publicado Edital de Convocação 03/2012 – CGPLI, para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. O edital tinha por objetivo a constituição de acordos de cooperação entre o FNDE e instituições interessadas para a estruturação e a operação de serviço virtual para disponibilização de obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais para professores, estudantes e outros usuários da rede pública de ensino brasileira, com ênfase nos títulos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outras ações governamentais na área de material escolar, por meio de tecnologia que assegurassem o atendimento em escala nacional e protegesse os direitos autorais digitais e a propriedade intelectual dos acervos. Além disso, também em 2012, pela primeira vez, os editores puderam inscrever no âmbito do PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, foi enviado para as escolas em DVD para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014. O DVD seria um recurso adicional para as escolas que ainda não tinham internet. Os novos livros didáticos trouxeram também endereços on-line para que os estudantes tivessem acesso ao material

²⁴ Nesse momento estava na presidência da república, Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016).

multimídia, complemente o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas e interessantes.

No entanto, após um processo complexo, houve o que alguns autores chamam de golpe parlamentar resultando no impeachment da presidenta Dilma, fato que repercutiu diretamente nas políticas de educação, posto que a nova gestão realiza uma nova inflexão na trajetória, de forma imperiosa na definição do texto da BNCC, sendo que a versão final foi elaborada por equipe definida pela presidência²⁵, ignorando todo o processo dialógico que marcava o processo de definição da BNCC.

Já em consonância com a base, a portaria nº 826 em 07 de julho de 2017, que “Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME” amplia sua abrangência. Dessa forma, além dos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental, coordenadores pedagógicos foram envolvidos os professores/as da educação infantil, etapa pré-escola. Como é possível observar, a inclusão dos professores/as da educação infantil em um programa de alfabetização teve várias repercussões e muitas críticas. O programa tem por objetivo a alfabetização, e a centralidade em uma linguagem: a escrita. E mesmo que tenhamos várias discussões sobre processos de alfabetização, de aquisição de escrita, em um país marcado pela precariedade histórica de acesso à educação infantil, de políticas de formação específica para essa etapa dentre outros aspectos, essa inclusão foi no mínimo perigosa.

Em conjunto com essa inclusão foram desenvolvidos oito cadernos: Caderno 1 - Docência na Educação Infantil, Caderno 2 - Infância e Linguagem, Caderno 3 - Práticas e Interações, Caderno 4 - Bebês Leitores e Autores, Caderno 5 - Crianças Leitores e Autores, Caderno 6 - Currículo e Linguagem, Caderno 7 - Espaços e mediações e Caderno 8 - Leitura dentro e fora da escola, para auxiliar os professores/as no processo de alfabetização das crianças. Percebemos nessa ação um ato muito mais de direcionar e/ou padronizar as atividades para as crianças de 4 e 5 anos, do que de fato um material formativo explicando como ocorre o processo de aprendizagem nas crianças nessa idade, qual relação com o desenvolvimento? Quais processos psicológicos estão envolvidos no processo de leitura? O que nos leva a

²⁵ Michael Temer assume a presidência da República, após o impeachment de Dilma Vana Rousseff, em 31 de agosto de 2016 permanecendo no cargo até 01 de janeiro de 2019.

refletir até que ponto as escolas irão desenvolver as atividades junto às crianças de pré-escola sem terem como meta o ensino das primeiras letras de modo formal, seu reconhecimento e sua compreensão. Com isso, não defendemos que há um momento certo para se alfabetizar, nem tão pouco que a alfabetização não seja um processo. A exemplo do defendido por Luria (1986), Ferreiro e Teberosky (1986) entendemos que o processo de alfabetização se inicia muito antes da criança receber formalmente um lápis, um caderno para fazer sua escrita. É um processo que se inicia a partir das relações; mas há diferença em instigar, oportunizar, mediar as hipóteses das crianças e definir modos sistemáticos delas pensarem sobre o como se escreve, como ocorre no processo de alfabetização tradicional

Seguindo esta perspectiva política, em 18 de julho de 2017 é aprovado o Decreto nº 9.099 que “Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático”. E aqui entra o livro didático para a educação infantil visto que, a partir deste decreto, esta etapa da educação básica é inserida no processo de aquisição de materiais didáticos, mais precisamente o livro didático (manual do/da professor/a de educação infantil), conforme descrito no artigo 6º do decreto. Os livros entram no Guia do Livro didático (2019) e são distribuídos para as redes públicas em 2019.

Ainda nesse ano, a Base Nacional Comum Curricular é homologada, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho em 20 de dezembro, sendo apresentada como um documento normativo para as redes de ensino (públicas e privadas) e de referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Básica. Com isso novos desafios surgiram para educação infantil, despertando velhos fantasmas, em especial, a lógica de educação preparatória.

Toda esta trajetória política, o PNLD como maior programa de livro didático do mundo, continua movimentando uma fatia generosa no mercado do livro no Brasil, gerando disputas políticas e de poderes, em nome da qualidade na educação e de equidade social. As pessoas responsáveis, direta ou indiretamente, pela autoria dos livros didáticos continuam ditando e controlando o que podem ou não ser impresso em seus textos. A educação infantil já era território de interesse mercadológico, em referência a entrada sua entrada para o PNLD, (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016) o que se confirmou com o decreto 9.099 de 2017, passando a ser o mercado-alvo das principais editoras. (CASSIANO, 2007, p, 10).

2.4 Educação infantil X Prática Educativa X livros didáticos

Como já mencionamos anteriormente, em 2017 fomos tensionados com a chegada dos livros didáticos/ manual do/da professor/a para a educação de meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade. Antes mesmo da BNCC (2017) ser implementada, cria-se o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 que institui a aquisição e distribuição de livros didáticos para o professor de educação infantil, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Mesmo com o entendimento de que o livro didático não é um currículo, ele é uma ferramenta do currículo que imprime conceitos e concepções dos que o produziram e tencionaram o seu surgimento. Goodson (2008) corrobora com nossas discussões quando afirma que “Embora a maior parte das mudanças de currículos surjam em contextos locais específicos, continuam sendo verdadeiros que, por vezes, existem “movimentos mundiais” que impulsionam as forças da mudança”.

Considerando os textos das DCNEI (2009), nos parece que a adoção de livros didáticos para esta etapa da educação básica pode ir na contramão das especificidades da educação infantil, em que o cuidar e educar estão entrelaçados com o fazer-fazendo da docência e com as minúcias da vida cotidiana, como defende Martins Filho (2020). Compreendemos que as aprendizagens e as práticas pedagógicas acontecem através das interações e brincadeiras, nas e pelas relações, encontros e narrativas estabelecidas com os pares, mediadas pela professora, através de arranjos espaciais e temporais.

Sustentadas por esta visão, as relações são o centro do processo e das práticas educativas, de modo que a criança e/ou a professora, se fazem protagonistas, produtoras e autoras de conhecimento e cultura. Compreendendo esse processo de construção do conhecimento humano, entendemos o social e a função política da educação e da docência. (GOODSON, 2008).

Com o objetivo de ampliar a qualidade da educação, visto a fragilidade teórica docente, como já foi dito anteriormente, corre-se o risco de o livro didático (manual do/da professor/a) levar o docente a ser um simples reproduzidor ou “transmissor do currículo definido por outras pessoas”, silenciando-o e marginalizando seus fazeres e dizeres e os fazeres e dizeres que emergem dos encontros e relações das e com as crianças. (GOODSON, 2008)

Das discussões nascem questionamentos. O livro didático seria um material auxiliar para a professora de educação infantil? Ou sua utilização será aos moldes dos livros textos do ensino fundamental? Essas questões, fundamentais para se pensar a prática educativa, nos instigam, não apenas a compreender função e uso desse material, mas também o que esse material propõe para o processo educativo das crianças pequenas.

Como é possível observar, as discussões referentes ao livro didático na educação infantil não se restringem apenas à sua distribuição ou não, antes implica em pensar as práticas educativas para essa etapa, o papel do/da professor/a, os interesses de quem está em cena na definição desta política. Desse modo, se faz urgente sua análise e reflexão, de modo que, eles não sejam matrizes curriculares, não desqualifiquem ou secundarizem os saberes docentes e os saberes das crianças e nem limitem as relações e interações que acontecem no cotidiano das unidades de educação coletiva de meninos e meninas de 0 a 5 anos. Botto; Barbosa; Gobbato (2016) corroboram com essa discussão, nos levando a consciência de que

os Livros Didáticos, se não refletidos, servem exatamente a perspectiva da consolidação de currículos homogêneos, de controle dos fazeres das crianças e dos adultos, conformando o processo educacional em um espaço de reprodução e de conservação. [...]compreendemos que a prática pedagógica deixa de ser uma “descoberta” conjunta, perde a possibilidade de outras problematizações e vivências, e reduz-se a complexidade do mundo tanto para o adulto quanto para a criança. (p.12).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a ameaça de um “esvaziamento da função docente”, vista que com o livro didático (manual do/a professor/a) poderá se difundir a equivocada ideia de que qualquer adulto poderá “dar aula”, já que ele é um manual, como descrito no Guia Nacional do Livro Didático (2019). Um amontoado de questionamentos e interrogações emergem, acerca das práticas docentes e do protagonismo e autoria das crianças, reflexões compartilhadas por Fochi (2014) quando escrever que,

Nos tempos em que vivemos, onde crianças são institucionalizadas desde muito cedo, praticamente logo depois do seu nascimento, tomar reflexão sobre o que e como as crianças aprendem torna-se crucial para a resistência com relação a práticas escolarizantes e reducionistas.

Dito de outro modo, um dos questionamentos, referente ao uso do livro didático na educação infantil, é a inquietação se, o uso deste material irá eclipsar as ações das crianças no cotidiano das instituições, ações de descobertas, de encantamentos, de questionamentos, de experimentação e de vivências tão caras no processo de

desenvolvimento humano. Ao compreendermos assim a educação infantil, entendemos que a professora precisa acompanhar esses processos, escutar atentamente as crianças, planejar intencionalmente situações que tanto desafiem quanto oportunizem as crianças se apropriarem de saberes acumulados pela humanidade, oportunizem as elas também transgressões e criações. Pois, “o olhar atento às minúcias do fazer-fazendo da docência me faz entender que com as crianças pequenas o “conteúdo de vida” é o próprio percurso da vida cotidiana. (MARTINS FILHO, 2020, p,146).

Compreendemos que cabe ao adulto organizar práticas que respeitem a criança como sujeito potente e produtora de culturas, construir e organizar espaços onde meninos e meninas deparem-se com o extraordinário que é o mundo, visto que o currículo se efetiva nas práticas e nas minúcias e pormenores da vida cotidiana, dentro dos espaços de educação coletiva, nas subjetividades de cada sujeito que está inserido neste contexto, conforme descreve Cardona (2018, p.116),

pois ao se relacionar com seus pares, as crianças criam conhecimentos a partir das experiências que são compartilhadas com o coletivo. Muitas dessas experiências tornam-se possíveis se considerarmos a importância da organização do tempo, do espaço e dos materiais na educação infantil. Para isso, é importante que o professor tenha clareza da relevância que a organização do cotidiano escolar apresenta. [...] Pela apuração, o professor poderá organizar o trabalho educativo tendo como foco as crianças, fazendo com que se envolvam na construção deste processo, que requer propostas dinâmicas, diversificadas e pensadas nas especificidades de cada grupo. Ou seja, o currículo precisa ser pensado a partir da escuta dos interesses das crianças.

Não queremos antes mesmo de analisar os livros, torná-los vilões ou tê-los como materiais sem valia, até porque, se forem materiais para a reflexão docente, poderão ser uma fonte de pesquisas e informações, que ao dialogarem com as práticas educativas, poderão a ampliar e construir dialogicamente e com consciência, vivências e experiências significativas e com sentido. Mas, nesse sentido segue a advertência de Lajolo (1996), quando diz que o

diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores/professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem. (LAJOLO, 1996, 5).

O livro não será encapsulador das práticas docente, se a

Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares,

o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia a dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro. (LAJOLO, 1996, p. 9).

Destarte, temos a consciência que práticas educativas, pensadas e construídas na lógica de acolher todos os meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade, sem distinção, não pode ser vivida a partir do que está prescrito no livro didático. Barbosa (2009, p. 37) nos auxilia nesta compreensão quando diz que

Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

As práticas educativas precisam ser pensadas e construídas a partir do olhar, observação, análise, interpretação e diálogo entre os s interesses das crianças em seus contextos brincantes e de vida bem vivida, em uma relação dialética entre a teoria e o vivido no cotidiano, pois o vivido não está prescrito, o vivido nasce nos encontros.

3. DO DECRETO AOS EDITAIS. O QUE E QUEM DEFINE A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Ao iniciar esta investigação o intuito era compreender como foi tecida a trajetória da escolha do livro didático para a educação infantil no território nacional. Porém, no processo, a investigação foi oportunizando novos desdobramentos e algumas situações foram sendo evidenciadas, indicando a urgência de realizar análises não previstas inicialmente. Assim, foi necessário buscar, ler e analisar atas, diários oficiais, decretos, editais, eventos, guias e manuais, informes, orientações e resoluções, documentos inseridos no site do FNDE²⁶ que se fizeram necessários para a compreensão do processo, de modo a ampliar nosso entendimento sobre o programa do livro e dos materiais didáticos.

Neste processo observou-se que analisar os livros didáticos sem analisar os editais que os configuram seria como estudar um *iceberg* olhando apenas a ponta aparente. Era essencial investigar também o não aparente para compreender o atual programa do livro didático e sua inserção na educação infantil e analisar a política que subsidia o programa.

Seguindo esta lógica, neste terceiro capítulo, iniciaremos as análises: do Decreto N° 9.099 de 2017, do Edital de Convocação N° 01/2017 – CGPLI – PNLD 2019 e do Edital de Convocação N° 02/2020 – CGPLI PNLD 2022, de modo a compreender como as escolhas dos livros foram realizadas na esfera federal. Esclarecemos aqui que o Edital de 2017 refere-se à aquisição de livros e materiais didáticos que chegaram nas unidades de educação infantil em 2019 e o Edital de 2020 refere-se à aquisição de livros e materiais didáticos, pedagógicos e literários que chegarão à educação infantil em 2022. Entretanto, no edital de 2020 as análises se concentrarão nos livros e materiais didáticos, que se referem à aquisição de obras para as professoras, as crianças e os gestores.

Entendendo que os livros compõem também o currículo definido para esta etapa da educação básica, ou seja, as definições de quais livros poderão ser escolhidos posteriormente pelas instituições educativas é indicativo de uma grande

²⁶ <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

política. Dessa forma, os textos não falam somente das pessoas que os construíram, mas evidenciam também as concepções, a perspectiva e o projeto educativo que o governo defende, sem retirar as disputas que toda a definição de política possui, entendemos que os editais indicam a força política daquele momento.

Ao partir da premissa que os textos, e “o discurso é ideológico na medida em que contribui para a manutenção de relações particulares de poder e dominação” (FAIRCLOUGH, 2012), percebemos que as disputas políticas de poder e domínio estão contidas nas construções de leis e documentos. O que chama a atenção para possíveis contradições, sendo assim, estes documentos e leis necessitam de leitura e interpretação na intertextualidade. (CAMPOS, 2008). Neste sentido, é sempre importante

tentar construir um sentido dos aspectos dos textos e de nossa interpretação de modo como eles foram produzidos e interpretados, considerando ambos, aspectos e interpretação, como encaixados numa prática social mais ampla. (FAIRCLOUGH, 2008, p.245).

Assim, considerando esta lógica, nesse capítulo discutiremos e analisaremos três documentos: o Decreto Nº9099/2017 e os Editais de Convocação de 2017 e de 2020, posto que os editais são subordinados ao citado decreto.

3.1 Os desdobramentos do Decreto Nº 9099 de 2017²⁷

Na quarta-feira, 19 de julho de 2017, foi publicado no Diário Oficial da União Nº137 o Decreto Nº 9.099 de 18 de julho de 2017 que “dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, decretando em seu artigo primeiro, que

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Sem grifos no original).

Ao partir da perspectiva que os textos “são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 107), é indispensável não apenas ler o que dizem os textos, mas também analisar o processo de produção desse

²⁷Decreto N.9099/2017

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

texto, a distribuição e o consumo. Desse modo, teve início o processo de análise do edital de 2017 que “inaugura” a entrada da educação infantil no Programa do Livro Didático, e a análise do edital de 2020, que amplia o edital de 2017 no sentido de incluir não apenas o manual do/da professor/a, mas também livros que serão destinados às crianças.

Como já mencionamos, é atribuição do PNLD a oferta de livros e materiais literários e didáticos, de uso coletivo ou individual, para os estudantes, os professores e os gestores das escolas públicas e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, devidamente cadastradas no censo escolar, via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Todo o processo de escolha, logística, distribuição e manutenção dos livros e materiais acontecem mediante critérios, informes, editais, orientações e resoluções elaborados pelo FNDE e Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Em parceria, as secretarias de educação, as instituições escolares, as famílias e os estudantes são responsáveis pela manutenção, cuidado e guarda dos livros e dos materiais.

Segundo o PNLD (2019), o livro didático (manual do/a professor/a), é uma das ferramentas para alcançar a educação de qualidade, visto que, por meio dele acontece o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Além de apresentarem-se como apoio para a qualificação e desenvolvimento docente, conseqüentemente, espera-se, com os livros, a democratização do acesso à cultura e informação, de modo a incentivar nos estudantes a curiosidade investigativa, observando as indicações da BNCC.

Assim, no artigo 6º do capítulo I, do Decreto Nº 9.099/2017, são definidas as etapas atendidas pelo Programa:

O processo de aquisição de material didático ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes:

- I. educação infantil;
- II. primeiro ao quinto ano do ensino fundamental;
- III. sexto ao nono ano do ensino fundamental; e
- IV. ensino médio.

Para efetivação do programa, as etapas com os respectivos responsáveis para o processo de aquisição dos livros e materiais didáticos segue a ordem:

- a) Inscrição: FNDE – A inscrição de materiais didáticos através de critérios estabelecidos em editais, aos titulares de direitos autorais.

- b) Validação: FNDE ou empresa por ele contratada;
- c) Avaliação Pedagógica: SEB;
- d) Análise de Atributos Físicos: FNDE ou empresa por ele contratada;
- e) Escolha, Habilitação, Processamento, Negociação, Contratação: FNDE;
- f) Produção e Postagem: Editores,
- g) Distribuição: FNDE, Correios ou empresas contratadas para este fim;
- h) Controle de Qualidade: FNDE e a empresa por ele contratada;
- i) Monitoramento e Avaliação: SEB, FNDE, redes: federal, estaduais, municipais de educação e escolas participantes.

Referente ao processo de escolha, é possibilitado aos responsáveis pelas redes a adoção do material didático de forma única: para cada escola, para cada grupo de escolas ou para todas as escolas por rede, de modo que, os materiais sejam distribuídos respeitando as escolhas pontuais de cada rede pública de educação. Todavia, as redes públicas de educação, também tem a opção do não recebimento do material didático do PNLD, mediante solicitação de exclusão, em prazo estabelecido em resolução do FNDE, fato que praticamente ficou sem observação, uma vez que na rede municipal de Joinville essa alternativa não foi discutida junto aos gestores das unidades de educação infantil.

A quantidade de exemplares entregues para as instituições de ensino, tem como base o Censo Escolar do ano anterior, porém tendo em vista o atendimento às novas matrículas e/ou materiais didáticos danificados é mantida uma reserva técnica.

No que diz respeito à avaliação pedagógica, ainda de acordo com o Decreto Nº 9.099/2017, o Ministério da Educação é o órgão responsável por coordenar o processo, fundamentado nos seguintes critérios:

- I. respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II. a observância dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III. a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológico;
- IV. a correção e atualização dos conceitos, informações e procedimentos;
- V. a adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI. a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua, na qual a obra tenha sido escrita;
- VII. a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII. a qualidade do texto e a adequação temática. (Sem grifos no original)

Especialistas de diferentes áreas do conhecimento correlatas, integram a comissão técnica para a etapa de avaliação pedagógica do edital em vigor, tendo como atribuições:

- I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras;
 - II - orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica;
 - III - validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e
 - IV - assessorar o Ministério da Educação nos temas afetos ao PNLD.
- (Sem grifos no original).

Quanto à escolha dos especialistas para a comissão técnica de avaliação pedagógica fica sob responsabilidade e critérios do Ministro da Educação, com indicações de entidades como: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho Nacional de Educação, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999.

No entanto, no parágrafo 1º do artigo 12, há uma indicação que o Ministro pode ter indicação de outras instituições, o que possibilita indicações de instituições do interesse do Ministro e/ou das pessoas que compõem o ministério e as secretarias; como veremos mais adiante. Além disso, o decreto não estabelece regras de orientação ou diretrizes a serem seguidas para a etapa de avaliação pedagógica, deixando com que cada edital estabeleça estas definições, ou seja, os editais caminharão de acordo com o projeto educativo defendido pelo governo.

Equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica, realizarão a avaliação pedagógica, sendo que, esta avaliação tem o objetivo de qualificar e selecionar os materiais didáticos, aprovando-os ou reprovando-os, de acordo com os critérios estabelecidos em editais e no decreto em análise.

Ao analisar o decreto é visível a possibilidade da entrada de empresas privadas ou filantrópicas desde a etapa de avaliação, supervisão e distribuição dos materiais até a etapa de monitoramento, como descreve no parágrafo único do artigo 23º, que “O FNDE poderá dispor do apoio de instituições contratadas ou conveniadas para cumprimento da etapa de monitoramento e avaliação”, e no artigo 24

Art. 24. O Ministério da Educação poderá criar iniciativas suplementares para avaliar e disponibilizar materiais didáticos, a serem disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, destinados a etapas

e modalidades, objetivos ou públicos específicos da educação básica, com ciclos próprios ou edições independentes.

Percebemos no artigo 25, a preocupação no decreto em relação à produção de materiais didáticos acessíveis para o atendimento de estudantes e professores. O que o torna um documento que orienta o acolhimento às diferenças, no que tange às deficiências, o que obriga os editais, na medida que tenham este decreto como referência para construção, a preocuparem-se com esta pauta.

Como apresentamos no capítulo 2, o PNLD é um dos maiores programas de livro didático do mundo, movimentando um montante significativo entre o governo e as editoras. Lê-se no decreto que as despesas do programa serão pagas através dos limites estipulados pela lei orçamentária, porém, fica o questionamento: com a aprovação da Lei Nº 14.144 de 22 de abril de 2021²⁸, que institui a Lei Orçamentária Anual, 2021, com cortes significativos para diferentes áreas, incluindo a educação, o PNLD continuará com o mesmo alcance?

Por ora, ficamos com esta interrogação e seguimos com a análise dos editais que foram construídos a partir deste decreto. As fissuras que encontramos no documento, serão margens para rupturas e descontinuidades no âmbito da educação infantil? Vejamos o que dizem os editais.

3.2 A subordinação dos livros didáticos para a educação infantil aos editais: arquitetura e os critérios de convocação

Refletir sobre a chegada dos livros didáticos e manuais para a educação infantil, implica muito mais do que olhar as obras que foram selecionadas para as escolhas das instituições de ensino. Tendo isso em consideração, procuramos analisar os dois editais, resguardando as singularidades de cada documento e a conjuntura de cada momento histórico das respectivas definições, buscando observar quais são as continuidades, as descontinuidades e a intertextualidade, buscando conhecer, também, os setores e as pessoas envolvidas nos processos, os avaliadores das obras didáticas e o sistema de avaliação pedagógica.

²⁸ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14144-22-abril-2021-791295-norma-pl.html>. Acesso em 28 de abril de 2021.

O edital de 2017 foi instituído por um governo de transição e divulgou como uma conquista a inserção da educação infantil no PNLD 2019, conforme o Guia Digital PNLD 2019

o PNLD está inovando e trazendo para professoras e professores da Educação Infantil um livro de caráter formativo para apoio à ação pedagógica. Essa decisão é uma atitude de reconhecimento da integração da Educação Infantil, creche e pré-escola como primeira etapa da Educação Básica brasileira. Por meio do PNLD 2019, o Ministério da Educação adquirirá uma obra para cada professor da Educação Infantil de escola da rede pública e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. É, portanto, a primeira vez que a área de Educação Infantil participa do processo de seleção de livros didáticos pelo PNLD. Acertadamente, para este componente, definiu-se que não haverá distribuição de livros didáticos diretamente para a criança e sim a produção de manuais de práticas pedagógicas para os professores. (BRASIL, 2018, sem grifos no original).

Em que pese a defesa do governo, e de alguns pesquisadores/as da área, as ressalvas eram muitas, posto que, a educação infantil tem um processo tardio de reconhecimento como compondo a educação básica, é recente também sua identificação como uma etapa não preparatória para o ensino fundamental. Logo pensar na distribuição de um manual para os/as professores/as, conforme as indicações constantes nesse material, poderia resultar um retrocesso em muitos aspectos, como a transformação do processo dialógico com as crianças, não em algo ativo no planejamento docente, mas como um aspecto presente apenas na execução das atividades elaboradas, não mais da observação participante mediada pelos objetivos definidos a partir das DNCEI e da BNCC, mas nas práticas derivadas de indicações presentes no manual, que poderiam ou não, ter eco com o grupo de crianças. Dito de outro modo, o receio é de que o planejamento da educação infantil acabasse cedendo ao modelo do planejamento do ensino fundamental, sendo o cotidiano da educação infantil direcionado muito mais pelas metas do que pelas vivências.

Se em relação ao edital de 2017 já sucinta muitas discussões e ressalvas, no edital de 2020, o problema se intensificou. Isso porque, com o Decreto nº 9.765/2019²⁹, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização³⁰, com o objetivo de

²⁹ Decreto Nº 9.765, DE 11 de abril de 2019 - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 31 de março de 2021.

³⁰ O presidente Jair Messias Bolsonaro assinou, no dia 11 de abril, o decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), meta do Ministério da Educação para os 100 primeiros dias do governo. O lançamento da PNA representa um marco para a educação brasileira. Depois de dezesseis anos da publicação do relatório final “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, elaborado a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o Brasil dá o primeiro passo

implantar a alfabetização via sistema fônico, a educação infantil, etapa pré-escola, é incluída nessa Política, através do programa “Tempo de aprender³¹”. Este programa é destinado aos profissionais da educação que atuam no último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distritais, e tem como objetivo enfrentar: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para estudantes e professores; deficiências no monitoramento da evolução dos estudantes; e baixo incentivo ao desempenho de profissionais da educação que trabalham com alfabetização.

Em relação à conjuntura, o edital de 2017 foi instituído por um governo de transição que tinha como objetivo implantar a BNCC e permanecer no poder, deste modo, para este governo, inserir a educação infantil no PNL 2019 foi divulgado como uma grande conquista e valorização desta etapa da educação básica. O manual seria, como já falado, um aporte para aprimorar as práticas educativas, sendo divulgado como um híbrido entre o livro didático de aplicação e um livro teórico de pedagogia. Dito de outro modo, o manual seria um material que levaria a professora de educação infantil, se utilizado realmente como um aporte de sustentação de práticas educativas, à uma reflexão crítica da prática docente. (FREIRE, 2015). No entanto, ao considerar a histórica relação no nosso país entre ensino – professor/a – livro - aluno/a, como uma sistematização de aulas, com planejamentos fechados, questionamos que: um manual para o/a professor/a de educação infantil não inviabilizaria a autoria? Isto é, o conhecimento, o protagonismo e a intencionalidade docente, em relação ao processo de construção de práticas cotidianas que dialoguem e respeitem necessidades, curiosidades e vivências de bebês, de crianças bem pequenas e de crianças pequenas?

Entendemos que a proposta apresentada é a do manual ser um suporte para as ações e as reflexões da professora, mas como procuramos questionar, ao considerar a cultura escolar do país, será que os manuais serão assim apropriados?

para ingressar no rol de países que buscam fundamentar em evidências científicas suas políticas públicas para a alfabetização. A PNA tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. Política Nacional de Alfabetização é marco para a educação brasileira - MEC. Acesso em: 31 de março de 2021.

³¹ Tempo de aprender: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

Não seria mais indicado pensar em formações continuadas e suportes pedagógicos, materiais e de infraestrutura como estava sendo desenvolvido pelo FNDE via Programas como PROINFÂNCIA³²? Ou ainda, por que se anuncia como um ato de valorização dessa etapa a adoção de livros? Será que só esse material confere seriedade aos trabalhos dessa etapa? Essas e outras questões instigam a investigação e ganham novos contornos com a chegada do edital de 2020.

Os dois editais que fazem parte desta investigação em suas formulações e arquiteturas possuem muitas similaridades. No entanto, há aspectos próprios em cada edital, como por exemplo, o fato do Edital de 2017 ser destinado para educação infantil, atendendo especificamente o professor da educação infantil e ensino fundamental, e o Edital de 2020 ser destinado apenas para a educação infantil, contemplando as crianças que são invisibilizadas e nomeadas de estudantes, os professores e os gestores.

Ao considerar as similaridades observamos a seguinte organização em relação aos tópicos que foram definidos:

Quadro 3 - Apresentação dos Editais

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2017– CGPLI	EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2020 – CGPLI
É elaborado com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.099/2017	É elaborado com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Decreto nº 9.099/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, Decreto nº 9.765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA, e Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

³² O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças às creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; e aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil. Sobre o Proinfância - Portal do FNDE, Acesso em: 21 de abril de 2021.

Total de páginas: 61	Total de páginas: 83
<ol style="list-style-type: none"> 1. Do objeto; 2. Das características; 3. Dos prazos de inscrição; 4. Da acessibilidade; 5. Das condições de participação; 6. Da etapa de inscrição; 7. Do cadastramento da obra; 8. Da validade da inscrição; 9. Da avaliação pedagógica; 10. Da análise dos atributos físicos; 11. Da escolha das obras; 12. Da habilitação; 13. Da negociação; 14. Do contrato administrativo; 15. Da produção 16. Do controle de qualidade; 17. Da distribuição; 18. Das disposições gerais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Do objeto; 2. Das características da obra; 3. Da acessibilidade; 4. Das condições de participação; 5. Dos prazos de inscrição; 6. Da inscrição; 7. Da triagem; 8. Da avaliação pedagógica; 9. Da escolha; 10. Da habilitação; 11. Da negociação; 12. Do contrato administrativo; 13. Da produção; 14. Do controle de qualidade; 15. Da distribuição; 16. Das disposições gerais.
<p>ANEXOS:</p> <p>I - Glossário;</p> <p>II - Especificações técnicas das obras;</p> <p>III - Critérios para avaliação de obras;</p> <p>III-A - Base Nacional Comum Curricular versão 3;</p> <p><u>IV - Critérios de acessibilidade;</u></p> <p>V - Relação de documentos para a inscrição;</p> <p>VI - Requisitos mínimos de validade da inscrição;</p> <p>VII - Critérios da análise de atributos físicos;</p> <p>VIII - Modelo de declaração do editor;</p> <p>IX - Modelo de declaração da obra;</p> <p>X - Modelo de declaração de originalidade.</p>	<p>ANEXOS:</p> <p>I - Glossário;</p> <p>II - Especificações técnicas das Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas;</p> <p><u>III - Critérios gerais para Avaliação Pedagógica das Obras;</u></p> <p><u>III-A - Critérios específicos para Avaliação Pedagógica das Obras Didáticas;</u></p> <p>III-B - Critérios específicos para Avaliação Pedagógica das Obras Literárias;</p> <p>III-C - Critérios Específicos para Avaliação Pedagógica das Obras Pedagógicas;</p> <p>III-D - Mapa de Avaliação de Conteúdos Pedagógicos para Obras Didáticas;</p> <p>IV - Relação de documentos para inscrição e habilitação;</p> <p>V - Triagem - requisitos mínimos de validação da inscrição;</p>

	<p>VI - Triagem - critérios da análise de atributos físicos;</p> <p>VII - Modelo de declaração da empresa;</p> <p>VIII - Modelo de declaração da obra;</p> <p>IX - Modelo de declaração de originalidade;</p> <p>X - Modelo de declaração de domínio público para obras originalmente escritas em língua estrangeira;</p> <p>XI - Modelo de declaração de domínio público para textos em língua portuguesa integrantes de Analogias;</p> <p>XII - Modelo de declaração de domínio público de textos brasileiros adaptados em língua portuguesa;</p> <p>XIII - Modelo de declaração de domínio público de textos estrangeiros adaptados em língua estrangeira;</p> <p>XIV - Modelo de Declaração de Obras Coletivas</p> <p>XV - Declaração de entrega de obras didáticas e pedagógicas;</p> <p>XVI - Declaração de entrega de obras literárias;</p> <p>XVII - Modelo de termo aditivo ao contrato firmado entre a editora e o autor da obra;</p> <p>XVIII - Modelo de termo aditivo ao contrato de cessão de direitos entre editoras.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nos Editais de Convocação 2017 e 2020.

O Edital 2017 é composto por 61 páginas que estão distribuídas em 18 tópicos e 10 anexos, sendo que ao anexo III - Critérios para avaliação de obras, está vinculado ao anexo III-A - Base Nacional Comum Curricular versão 3. O Edital de 2020 é composto por 83 páginas que estão distribuídas em 16 tópicos e 18 anexos, estando vinculados ao anexo III - Critérios gerais para Avaliação Pedagógica das Obras os anexos: III-A - Critérios específicos para Avaliação Pedagógica das Obras Didáticas; III-B - Critérios específicos para Avaliação Pedagógica das Obras Literárias; III-C - Critérios Específicos para Avaliação Pedagógica das Obras Pedagógicas; e III-D - Mapa de Avaliação de Conteúdos Pedagógicos para Obras Didáticas. O anexo III será

nosso objeto de análise no próximo capítulo. Percebemos também que apenas o edital de 2017 apresenta um anexo com critérios de acessibilidade. Adiante falaremos mais sobre este ponto.

O Edital de 2022 possui dois tópicos a menos, haja vista que o tópico do Cadastramento foi inserido no tópico da Inscrição, e ao tópico da Triagem foram inseridos os tópicos: da Validação das Obras didática e literárias e da Análise dos tributos físicos das obras didáticas, literárias e pedagógicas.

Seguindo as indicações do edital de 2017, em 31 de julho de 2017, é iniciado o processo de inscrição com a publicação em diário oficial da União nº145, Seção 3, p. 37. A convocação não foi exclusivamente para a educação infantil, ela se estendeu para os primeiros anos do ensino fundamental. As inscrições para o processo aconteceram de 1 de novembro de 2017 a 15 de fevereiro de 2018. O cadastramento das obras do professor de educação infantil (livro do professor impresso e material digital) com o carregamento dos arquivos, aconteceram até o dia 15 de fevereiro de 2018, seguindo os critérios do edital.

No edital de 2020, os interessados para o processo de inscrição fizeram solicitação de acesso ao sistema de 21 de setembro de 2020 a 1 de outubro de 2020. O cadastramento dos editores, assim como o cadastramento e carregamentos das obras, ocorreu de 28 de setembro de 2020 a 7 de outubro de 2020. Já a entrega dos DVDs aconteceu de 13 de outubro de 2020 a 16 de outubro de 2020. As obras literárias tiveram um período de inscrição diferente que ultrapassou o período de realização dessa pesquisa, portanto colocaremos aqui as datas, porém não poderemos acompanhar os desdobramentos das mesmas. A solicitação de acesso ao sistema conta com o período de 3 de maio de 2021 a 13 de maio de 2021. O cadastramento dos editores e das obras de 10 de maio de 2021 a 14 de maio de 2021 e a entrega dos DVDs no período de 25 de maio de 2021 a 28 de maio de 2021.

Os editores com obras aprovadas no edital de 2017 além de cumprirem as condições do Decreto Nº 9.099/2017 deveriam observar as orientações da Portaria Normativa MEC Nº7, de 5 de abril de 2007, ou outra que viesse a substituí-la. De igual modo, os editores do edital de 2020, precisariam observar as orientações do decreto e da Resolução CD/FNDE nº 15, de 26 de julho de 2018, ou outra que viesse a substituí-la.

As obras didáticas elaboradas a partir do Decreto Nº 9.099/2017 e do Edital de convocação de 2017, mesmo sem a implantação da BNCC, precisariam estar

adequadas, assim os autores se comprometem em realizar as adequações das obras após a aprovação da Base pelo CNE e homologação do Ministro da Educação. Porém, os livros foram editados antes da homologação da Base, e assim, são apresentados com um dos campos de experiências com a nomenclatura que estava na segunda versão da BNCC, “Oralidade e Escrita”, onde deveria estar “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, campo de experiência correto da 3ª versão do documento. No entanto, naquele momento, se os livros ainda não estavam adequados com a versão final da Base, no Edital de 2020 já indicou um forte alinhamento com a perspectiva de alfabetização na pré-escola, tanto que quando é definido o objeto, no item 1.1.3 descreve como podemos observar abaixo:

Do Objeto

- 1.1 Este edital tem por objeto a convocação de interessados em particular processo de aquisição, para as escolas de educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, dos seguintes objetos:
 - 1.1.1 Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil;
 - 1.1.2 Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e
 - 1.1.3 Obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada por evidências. (Edital de Convocação 02/2020 – CGPLI – Sem grifos no original).

Para a aprovação dos livros e dos materiais, o edital orientou aos interessados sobre as características, condições e especificações das obras, sendo que os responsáveis pelos direitos autorais poderiam inscrever títulos para cada uma das faixas etárias, como segue no quadro 4.

Quadro 4 - Características das obras PNLD 2019

Obras Didáticas ao Professor da Educação Infantil	Faixa Etária	Livro Impresso Máximo de páginas	Material Digital Tamanho máximo total
Livro do Professor da Educação Infantil – Creche	0 a 3 anos e 11 meses	304 páginas	1 DVD 4,5 GB
Livro do Professor da Educação Infantil – Pré-Escola	4 a 5 anos e 11 meses	304 páginas	1 DVD 4,5 GB
Livro do Professor da Educação Infantil	0 a 5 anos e 11 meses	496 páginas	2 DVDS 4,5 GB cada

Fonte: Edital de Convocação nº 1/2017 – CGPLI.

Os editores precisaram seguir as especificações e características para a construção dos livros/ manuais, conforme edital, sendo que cada obra, em volume único para o professor, deveria ser composta de livro impresso e de material digital. Poderiam inscrever uma obra para cada faixa etária. O material digital deveria ser composto de: materiais gráficos, materiais lúdicos e materiais de avaliação, devendo ainda ter licença aberta do tipo *Creative Commons* - Atribuição não comercial (CC BY NC – 4.0 International ou CC BY NC – 3.0 BR). O material digital precisou ser distribuído em suporte físico e ainda ser ofertado em plataforma pública do MEC, devendo ser submetido aos critérios de avaliação do edital para a sua aprovação.

Além disso, como indicado no quadro 4, para aprovação as obras precisariam também cumprir com o limite de páginas, formatação e tamanho. As obras foram apresentadas em volumes únicos, livros reutilizáveis para um período de três anos. Quanto aos autores, foi necessário que fossem pessoas físicas e para a edição pediu-se apenas um editor.

Ainda se referindo às características, edital 2017, destacamos a informação de que: “Não poderá ser inscrito livro direcionado à criança”. Essa observação indica que, por mais que o livro didático (manual do/a professor/a) tenha chegado às unidades de educação infantil, este material, num primeiro momento não foi pensado para ser manuseado e utilizado pelas crianças, e sim pelo professor/a, de modo a apoiar a sua prática educativa, ou seja, foi pensando na lógica de ser um manual para o/a professor/a.

Por outro lado, as obras didáticas, pedagógicas e literárias participantes do PNLD 2022, precisaram se adequar ao Decreto nº 9.765/2019, mesmo não sendo esta política obrigatória para a educação infantil, posto as definições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o edital exigia adequação do conteúdo dos livros e manuais à perspectiva de se iniciar a alfabetização na pré-escola.

Como indicado anteriormente, o Decreto nº 9.765/2019³³, instituiu a Política Nacional de Alfabetização³⁴, com o objetivo de implantar a alfabetização via sistema

³³ Decreto Nº 9.765, DE 11 de abril de 2019 - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 31 de março de 2021.

³⁴ O presidente Jair Messias Bolsonaro assinou, no dia 11 de abril, o decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), meta do Ministério da Educação para os 100 primeiros dias do governo. O lançamento da PNA representa um marco para a educação brasileira. Depois de dezesseis anos da publicação do relatório final “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, elaborado a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o Brasil dá o primeiro passo para ingressar no rol de países que buscam fundamentar em evidências científicas suas políticas públicas para a alfabetização. A PNA tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis

fônico. Nesse caso, as tensões assumem nova proporção pois, ao considerar a atual Política Nacional de Alfabetização e sua indicação para a alfabetização ser iniciada na pré-escola, nos parece que os livros didáticos serão suporte para essa linguagem. Não obstante, é necessário considerar qual concepção de alfabetização subsidia essa política e a defesa da inclusão da educação infantil nesse processo. Ao considerar a apresentação da Política Nacional de Alfabetização é notório que se compreende a alfabetização estritamente como escrita alfabética, como conhecimento de letras. Ignora-se o que significa o ingresso na cultura escrita, como definido por Ferreiro (2007).

Desta forma, observamos que o processo de definição de equipe para formulação dos editais já é um indicativo de como o governo federal compreende a função da educação infantil, fato não menor, pois isto está vinculado diretamente ao financiamento e à formação. Logo, esta subordinação da educação infantil a uma lógica preparatória para o ensino fundamental tem graves prejuízos para os recém avanços alcançados no cotidiano das instituições e impacto imperioso sobre a subjetividade das crianças. Posto que quando a criança inicia seu processo de desenvolvimento imaginativo, criativo, dentre outras funções psicológicas superiores, ela é reduzida em um “pequeno escolar” e seu tempo e seu lugar nas instituições coletivas também é modificado, correndo-se o risco de seguir a lógica e o funcionamento das escolas de ensino fundamental.

O edital de 2020, abandona conceitos fundantes da educação infantil, invisibiliza a criança e traz para o discurso, o estudante. Falamos isso, pois no edital de 2017 a palavra criança é mencionada 32 vezes, sempre dialogando com as especificidades da educação infantil. Já a palavra aluno é citada 40 vezes e a palavra estudante 51 vezes, no entanto, é bom lembrar que o edital de 2017 contemplava os estudantes e professores dos primeiros anos do ensino fundamental e professores da educação infantil. Já no edital de 2020, que contemplou apenas a educação infantil (crianças, professores e gestores) a palavra criança é mencionada 66 vezes, a palavra

componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. Política Nacional de Alfabetização é marco para a educação brasileira - MEC. Acesso em 31 de março de 2021.

aluno é mencionada 16 vezes e estudante 127 vezes, afirmando nosso pensamento de invisibilidade da cultura infantil no edital.

O texto do edital de 2020 é recontextualizado na lógica do projeto educativo de governo, comparado ao edital de 2017, implicando, como afirma Fairclough (2010), na “transformação para acomodação ao novo contexto e seu discurso”. E assim, em uma lógica escolarizante, o livro didático (para crianças de 4 a 5 anos) “pode” chegar ao estudante, visto que “o estudante” tem que estudar. Diferente se denominar criança, aquela que aprende brincando, nas relações estabelecidas com os seus pares (DCNEI, 2009), e que não precisaria de livros didáticos para tal.

Ao considerar a exigência de obras didáticas orientadas para preparação de alfabetização e as modificações legais dos últimos anos em relação ao ensino fundamental, temos o seguinte cenário:

- a criança de 6 anos foi para o ensino fundamental (Lei Nº 11.274);
- após veio a obrigatoriedade das crianças de 4 e 5 anos estarem matriculadas na educação básica (Lei Nº 12.796);
- observamos a ampliação do Plano Nacional de alfabetização na Idade certa (PNAIC) que de início apresentava um planejamento para atender a Meta 5 do Plano Nacional de Alfabetização (PNE Lei nº 13.005 de 2014); e que foi estendido para a pré-escola; fato que segundo nossas análises é extremamente delicado, e que mesmo o material que fundamenta o PNAIC educação infantil evidencie que a sistematização do sistema da linguagem escrita não é um objetivo da educação infantil, ao considerar a importância da linguagem escrita na nossa cultura, ficamos em dúvida como esse plano foi efetivado no contexto das salas de educação infantil. Sendo importante sempre lembrar que, a política não é uma ação linear, pelo contrário, a política pensada e a executada não são especulares, antes há sempre que se considerar que toda política é passível de interpretações resultado em execuções, por vezes, distintas e/ou afastadas da política pensada;
- a educação infantil foi inserida no PNLD 2019 com um manual para o/a professor/a;
- PNLD 2022, específico para a educação infantil, que oportunizará manual para professor/a e livros didáticos e literários para as meninas e os meninos da educação infantil.

Podemos dizer que esta trajetória já era sinalizada pelas leis e esperada por pesquisadores e professores das infâncias.

Tensionadas, seguimos com nossas discussões e apresentação das características das obras contidas no edital de 2020, livros que chegarão às creches e às pré-escolas em 2022. Iniciamos com as características do primeiro objeto as obras didáticas destinadas aos estudantes, como indica o edital, professores e gestores:

Quadro 5 - Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores

Categorias de inscrição	Volumes	Livro do Estudante Impresso	Manual do Professor Impresso	Material do Professor Digital por Volume	Material do Gestor Digital para Educação Infantil
		Máximo de páginas			
Creche I	Volume I: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Não há	128	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material complementar ao manual do professor em PDF • Videotutoriais 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material de formação do gestor em PDF • Videotutoriais
	Volume II: Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Não há	128		
Creche II	Volume único: Bebês e Crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses)	Não há	160		
Pré-escola I	Volume I: Crianças pequenas de 4 anos	192	224		
	Volume II: Crianças pequenas de 5 anos	192	224		
Pré-escola II	Volume único: Crianças pequenas de 4 e 5 anos (4 a 5 anos e 11 meses)	208	240		

Fonte: Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI.

Para participar do processo de inscrição das obras, como já discutimos acima, cada autor deveria respeitar, as características para a construção dos livros e materiais descritas no quadro 5, no qual segue: características de inscrição, volumes, livro do estudante impresso, manual do/da professor/a impresso, máximo de páginas, material do professor digital por volume e material do gestor digital para a educação infantil.

Para a aprovação das obras, elas precisariam ser apresentadas em conjunto completo, bem como serem adequadas com as faixas etárias de sua categoria de inscrição. Importante lembrar que, a aprovação das obras é um momento de seleção

de materiais, isto é, só as obras aprovadas é que serão encaminhadas para avaliação dos consultores.

Os materiais digitais do professor e do gestor precisam estar disponibilizados em licença aberta, podendo ser disponibilizados em plataforma pública do MEC. E se eventualmente as obras possuísssem anexos, os editores precisaram adequá-los para que constituíssem em apenas um objeto. Na inscrição das obras não poderão conter cadernos de atividades. E devem ainda observar que: o edital permitiu que as obras tivessem mais de um autor, no entanto a autoria das obras se restringiu a pessoas físicas; e as obras destinadas ao professor serão reutilizáveis e dos estudantes consumíveis, tendo um ciclo de quatro anos, um ano a mais que no edital de 2017.

Para o segundo objeto do edital de 2022, sobre as obras literárias destinadas aos estudantes e professores de educação infantil, as características das obras seguem no quadro 6.

Quadro 6 - Objeto 2: Obras Literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil

Categoria de inscrição	Faixa Etária	Livro do Estudante Impresso	Livro do Professor Impresso	Material do Professor Digital
Creche I	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Volume único	Volume único	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material digital em formato PDF • Videotutorial
Creche II	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Volume único	Volume único	
Pré-escola	Crianças pequenas de 4 e 5 anos	Volume único	Volume único	

Fonte: Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI.

Este objeto ainda nos causa dúvidas e muitas inquietações sobre o seu legítimo objetivo de construção, visto que, denomina-se de obra literária, o que para nós remete aos livros de literatura, o que seria algo muito bom para os meninos e as meninas da educação infantil, algo que já era atendido pelo PNBE literário. Porém, no PNBE os livros eram os coletivos, os que dialogam com as concepções de educação infantil, e aqui estamos diante de obras (coletâneas) individuais. No entanto, quando lemos as características, neste edital, este objeto trata-se de uma coletânea de obras, ou seja, um livro para cada bebê, criança bem pequena e criança pequena.

Outras questões que o objeto do quadro 6 provoca são: ao solicitar um livro impresso para cada criança, observando a faixa etária, a qual deverá seguir de um manual impresso, um manual digital e um tutorial para o/a professor/a, então isso

significa o mesmo título para todas as crianças? Por que um “videotutorial” para a professora? Ao analisarmos as indicações do edital e as discussões sobre o desenvolvimento de bebês e crianças leitoras é possível perceber que não são as mesmas discussões. De igual modo, ao solicitar videotutorial para o professor nos parece que a lógica da professora leitora é apagada, minimizada, basta seguir as instruções do vídeo. Soma-se a essas observações o fato de que o material para submissão deverá compor um conjunto único, para a obtenção da aprovação. Caso tenham anexos, estes não poderão estar separados dos livros, visto que os livros (estudantes, professora) serão volumes únicos. Precisando ainda, ter número adequado de páginas e a obra literária ser adequada à faixa etária de cada categoria inscrita.

Ainda de acordo com edital de 2020, poderão ser inscritas: traduções de obras literárias; adaptações de obras literárias; antologias: reunião de textos de um ou mais autores, organizados em torno de uma proposta editorial consistente, desde que se explicitem, em prefácio, introdução ou apresentação, os critérios que justificam a organização. Essa indicação nos remete à ideia de um compêndio de textos, o que oportunizará uma vivência muito diferente daquela em que a criança explora diferentes livros, de diferentes autores, com diferentes gramaturas, capas, coloridos, propostas gráficas etc. Em outras palavras, essa proposta nos remete a consolidação de um encontro pobre entre crianças, bebês e literatura, uma experiência que será realizada não respeitando e/ou incentivando as vivências de cada criança, bebê; mas pelo contrário, como também indicado no edital para aprovação as obras devem ainda impossibilitar interações das crianças com os livros, ou como indicado no próprio edital:

2.2.8. Não poderão ser inscritas obras literárias:

2.2.8.1.1. em domínio público, originalmente escritas em língua portuguesa;

2.2.8.1.2. com lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam a criança a realizar atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo;

2.2.8.1.3. destituídas das normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, descumprimento o Decreto Legislativo nº 54, de 18 de abril de 1995, ao Decreto nº 6.583, de 30 de setembro de 2008, e ao Decreto nº 7.875, de 27 de dezembro de 2012;

2.2.8.1.4. já adquiridas no âmbito do edital do PNLD 2018 Literário. (Sem grifos no original).

No grifo acima, é afirmado o que já tínhamos sinalizado anteriormente, uma das especificidades da educação infantil, que seriam as interações e relações, quando se menciona o uso coletivo.

Ao lermos as exigências de que os livros devem ser reutilizáveis questionamos como essas obras serão disponibilizados aos bebês, às crianças pequenas, posto que sua interação com esse objeto ocorre mediada por todos os órgãos dos sentidos: os bebês e as crianças pequenas “experimental e conhecem” os livros pela boca, folheando, sentando, andando, deixando cair, enfim... ainda que o/a professor/a faça as mediações necessárias para o uso cultural, não conseguimos pensar em um livro com várias páginas e uso constante para durar quatro anos em bom estado. Assim, quem foram as pessoas que definiram esses critérios? Como pensam as interações entre bebês, crianças pequenas e crianças e as obras literárias?

O terceiro objeto do edital de 2020 é a obra pedagógica de preparação para a alfabetização baseada em evidências. Um objeto novo, desconhecido. Mais uma vez percebe-se um ponto de inflexão em relação a concepção da função da educação infantil, seus objetivos, as defesas para ser esse um espaço coletivo, diverso e que oportunize inúmeras vivências e experiências às crianças, conforme indicado nos documentos mandatários para essa etapa.

Essa perspectiva de “preparação” nos lembra o Plano Setorial de Educação III (PSEC III, 1980 – 1985) que instituiu o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, em 1981, o qual foi

justificado a partir da constatação: a) da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo; b) das precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira; c) das conseqüências negativas dessas privações sobre a vida e desenvolvimento das crianças; e d) da possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar (CAMPOS, 2008, p.140).

Ao pensar o edital em relação com a atual agenda do governo federal, a organização do Ministério da Educação, no qual a educação infantil é uma coordenação dentro da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica / DPD, que está inserida na Secretaria de Educação Básica, nos parece que essa indicação de livros didáticos para educação infantil é um arranjo entre a velha e a nova ordem. Isto é, entre a perspectiva da educação infantil/pré-escola como “antessala” do ensino fundamental e as atuais discussões da importância em disponibilizar e mediar diferentes materiais escritos para bebês e crianças.

Um discurso que fica sustentado na lógica de que essa inserção indica que a educação infantil é considerada no mesmo nível do ensino fundamental. Não obstante, necessário não “seguir o canto da sereia”, e lembrar do alerta de Rosemberg (1983, p. 5 apud CAMPOS, 2008, p.144), que ao analisar o percurso da educação infantil no processo de abertura política, escrevia que no caso da educação infantil se corria o risco de se “criar mecanismos compensatórios a partir das reivindicações dos movimentos organizados sem, porém, que se altere o padrão brasileiro de política social” (ROSEMBERG, 1983, p. 05). Entendemos que são momentos históricos distintos, mas também pensamos que essa análise ainda nos ajuda a pensar o atual movimento do governo federal.

Ainda em relação ao edital, e no específico sobre alfabetização temos a seguinte orientação:

Quadro 7 - Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências

Categoria de inscrição	Volumes	Guia de Preparação para a Alfabetização - Impresso	Guia de Preparação para a Alfabetização - Digital
		Máximo de páginas	
Pré-Escola	Volume único	70	<ul style="list-style-type: none"> • Versão em PDF do Guia de Preparação para a Alfabetização - Impresso

Fonte: Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI.

A solicitação de “um guia”, no lugar de livro ou de manual, nos chama atenção. Isto porque na nossa cultura, guia remete a um tutorial estilo passo a passo, ensino prático de algo, logo ao considerar que a educação infantil deve priorizar e diversos encontros entre bebês, crianças e as diferentes linguagens, as indicações do Edital N. 02/2020 vão de encontro, como já pontuado anteriormente com muitos aspectos da educação infantil quer seja nas orientações documentais, quer seja nas discussões que fundamentaram programas anteriores, como o próprio PNAIC educação infantil, o qual indica que

A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo o seu universo particular no interior de um universo maior, ela nos mostra como é capaz de recuperar a polifonia do mundo, devolvendo para nós, através do jogo que estabelece com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. Sonhando a vida na ação e na linguagem, descontextualizando espaço e tempo, subvertendo a ordem e desarticulando conexões, a criança problematiza as relações do homem com a cultura e com a sociedade. É precisamente essa sua dimensão crítica, frequentemente desprezada como sendo uma visão

ingênua, infantil e mágica da realidade, que você, professora, deve aproveitar e explorar ao máximo no seu convívio com as crianças (SOUZA, 2016, p. 35).

Os dois editais de 2017 e 2020, dialogam com o Decreto Nº 9.099/2017, quando discorreram sobre a obrigatoriedade e atenção, por parte das editoras participantes, em relação à elaboração e à criação de materiais acessíveis para o atendimento de docentes e estudantes com deficiência. Porém, como observa-se no quadro 8 há algumas contradições entre o tópico 4.2 do edital de 2017 e 3.2 do edital de 2020, no que se trata do recebimento das obras por parte dos estudantes e dos professores. Enquanto o edital de 2017 afirma que os estudantes e professores receberão as mesmas obras distribuídas às escolas em formato acessível, com ressalva às obras em Libras, no edital de 2020 aparece a palavra “poderão”. Uma fissura frágil que deixa margem para o não atendimento de pessoas (crianças e professoras) com deficiências e o não atendimento a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015. Algo que nos chamou a atenção, no edital de 2020, é a indicação da elaboração de um edital específico para a contratação de produtores de materiais acessíveis, algo que poderia ser definido em um anexo, como foi o caso do edital de 2017.

Quadro 8 - A acessibilidade nos editais

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2017– CGPLI	EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2020 – CGPLI
<p>4 Da Acessibilidade</p> <p>4.1 Em atendimento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, somente poderá participar do certame os editores que ofertarem suas obras também em formato acessível, conforme especificado neste edital.</p> <p>4.2 Os estudantes e professores com deficiência receberão as mesmas obras distribuídas às suas escolas em formato acessível EPUB3, salvo demandas específicas por obras em Língua Brasileira de Sinais – Libras.</p>	<p>3 Da Acessibilidade</p> <p>3.1. Em atendimento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, somente poderão participar dos certames os editores cujas obras inscritas possam ser também fornecidas em formato acessível, a partir de disponibilização dos arquivos constantes no subitem 3.4 e conforme especificado neste edital.</p> <p>3.2. Os estudantes e professores com deficiência <u>poderão</u> receber as mesmas obras distribuídas às suas escolas, em formato acessível EPUB 3.2, salvo demandas específicas do FNDE/SEMESP/SEB por obras em outros formatos acessíveis vinculadas às obras objeto deste edital.</p>

<p>4.2.1 Os estudantes cegos receberão as mesmas obras distribuídas às suas escolas em formato acessível Braille.</p> <p>4.3 A remuneração pelas obras acessíveis será objeto de negociação específica, que levará em consideração os custos tanto da geração do conteúdo digital quanto de reprodução das cópias físicas, se for o caso.</p> <p>4.4 O atraso ou o não atendimento do fornecimento de obras digitais e/ou físicas acessíveis resultará na aplicação de multa, nos termos e condições a serem definidos no contrato de aquisição.</p> <p>4.5 O Livro Digital Acessível deverá ser apresentado em formato EPUB 3.0.1, disponível em http://www.idpf.org/epub/301/spec/epub-overview.html, conforme normas do IDPF - International Digital PublishingForum, ou das normas ISO/IEC TS 30135, partes 1 a 7, ou versões posteriores, desde que compatíveis com as características apresentadas neste edital.</p> <p>4.6 O MEC ficará responsável pela indicação do beneficiário do material em formato EPUB3 e Braille e a forma de distribuição será definida no contrato de aquisição.</p> <p>4.7 O livro digital acessível – EPUB3 e físico acessível em Braille deverá corresponder à obra impressa e apresentar as características constantes do Anexo IV.</p>	<p><u>3.3. A contratação de produtores de materiais acessíveis objeto deste edital constará de edital específico, que definirá as características dos materiais e a capacidade técnica do produtor.</u></p> <p>3.4. Para as obras aprovadas, os editores deverão, até dez dias após a publicação do resultado final da avaliação pedagógica, entregar ao FNDE ou à instituição por este indicada, em hora e local pré-agendados, os arquivos das obras aprovadas em formato PDF e, opcionalmente InDesign (package), inclusive o arquivo da imagem da 1ª capa das obras, para produção em formatos acessíveis.</p> <p>3.4.1. O atraso ou o não atendimento no fornecimento dos arquivos previstos no subitem anterior resultará na aplicação de multa, nos termos e condições a serem definidos no contrato de aquisição das obras.</p> <p>3.4.2. Os arquivos em PDF ficarão sob a guarda e responsabilidade da SEMESP/FNDE para disponibilização aos Centros Públicos de Produção de Material Didático Braille e a outras instituições produtoras de livros e materiais em formato acessível.</p> <p>3.4.3. Os arquivos em pacote InDesign ficarão sob a guarda e responsabilidade da SEMESP/FNDE ou da instituição por este indicada para a produção dos materiais acessíveis.</p> <p>3.4.4. A indicação do beneficiário poderá ser requisitada pelo FNDE às escolas por meio do sistema informatizado.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nos Editais de Convocação 01/2017 e 02/2020 - CGPLI.

A elaboração dos textos dos editais, como observamos, a primeira leitura, palavras curtas, muitas vezes, passam despercebidas, parecem ingênuas. Porém são colocadas como palavras de ligação, gerando outros entendimentos, de que como por exemplo, “Os estudantes e professores com deficiência poderão receber as mesmas obras distribuídas às suas escolas”. Porém o critério de acessibilidade é claro no decreto, como já mencionamos, ao qual os editais foram construídos.

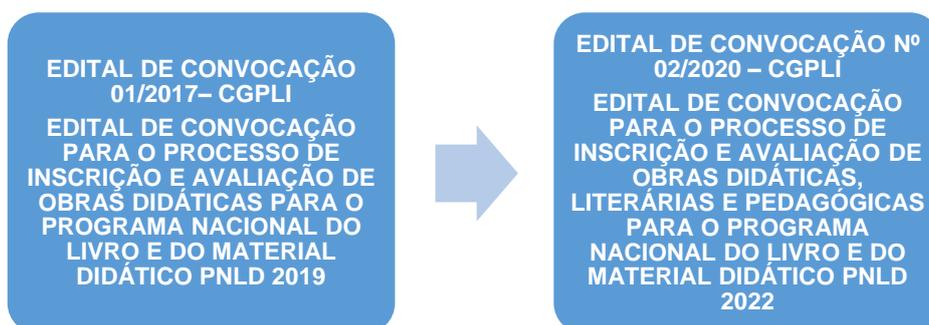
Deste modo, quem foram os sujeitos que elaboraram e construíram os editais? Isso é o que apresentaremos e discutiremos a seguir.

3.3 Os nomes por trás dos textos: Quem escreve os editais?

Ao se optar em analisar documentos, analisar os textos como sendo uma prática discursiva (produção, distribuição, consumo) que está inserida em uma prática social, é fundamental analisar sujeitos e entidades que participam do processo, os papéis de responsáveis, os coordenadores, os técnicos que participam nas construções dos textos ou das escolhas dos objetos de acordo com os textos do decreto, dos editais, portarias e chamadas públicas.

Iniciamos observando a chamada de cada edital, conforme indicado na figura 5:

Figura 5 Títulos dos Editais de 2017 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como é possível observar na chamada, o Edital de 2017 era destinado apenas para obras didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Já o edital de 2020 apresenta um acréscimo nas obras, convocando para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas, para atender especificamente a educação infantil, haja vista que os livros do professor que chegaram nas unidades de educação infantil via PNLD 2019 teriam um ciclo de 3 anos. Deste modo, os manuais dos professores precisariam ser atualizados ou substituídos, assim como todo livro didático que compõe o PNLD. Entretanto, como já pontuado, no PNLD 2022, além do manual para o/a professor/a, outros objetos surgem, decorrente dos desdobramentos da Política Nacional de Alfabetização, como já mencionado.

Para conhecermos os nomes por trás da política do livro didático, consultamos currículo lattes, páginas oficiais do MEC e reportagens em revistas nacionais, de modo a compreender suas trajetórias e ligações com a política do livro, com o governo e com a educação.

Em relação ao edital de 2017, Rossieli Soares da Silva Secretário de Educação Básica; Ivana de Siqueira – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; e Silvio de Souza Pinheiro – Presidente do FNDE, assinam o Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI.

Rossieli Soares da Silva³⁵ é Mestre em Gestão e Avaliação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduada em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Entre suas atividades profissionais, conforme currículo lattes:

- a) É Secretário de Educação do Estado de São Paulo;
- b) Foi Ministro da Educação (abril a dezembro/2018) homologando a etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018;
- c) Exerceu o cargo de Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação e conselheiro do Conselho Nacional de Educação.
- d) Foi Secretário de Estado da Educação do Governo do Amazonas;
- e) Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas;
- f) Foi vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação;
- g) Secretário Executivo de Gestão da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas;
- h) Participou ativamente da reformulação do Novo Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017;
- i) foi secretário executivo do comitê gestor das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017.

Percebemos que a trajetória de Rosseli na educação foi significativa, desempenhando papéis importantes dentro do seu Estado Amazonas, na esfera Nacional dentro do MEC e agora em São Paulo. Exerceu importante papel dentro das etapas de construção da BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental, ficando

³⁵ Informações coletadas do Lattes em 24/06/2020. Rossieli Soares da Silva | Escavador. Acesso em: 01 de abril de 2021.

notória a orientação no edital de 2017 que as construções dos livros didáticos precisariam se adequar a BNCC.

Mestre em Educação, com especialização em educação e desenvolvimento e graduação em Psicologia, Ivana de Siqueira³⁶ é servidora aposentada no MEC. Foi coordenadora-geral de desenvolvimento da educação especial e em seguida exerceu por sete anos a função de chefe de Gabinete da Secretaria de Educação Especial. Foi gerente de projetos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República de 2003 a 2007. Antes de sua chegada à Secadi era lotada no Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

Já o advogado Silvio de Souza Pinheiro³⁷ antes de chegar ao FNDE tinha uma trajetória política, o que possivelmente o levou a assumir o cargo em abril de 2016 ainda sob a gestão da então presidente Dilma Rousseff.

Quanto às assinaturas no edital de 2020, modificações importantes aconteceram. Após reformas ministeriais, executadas pelo novo presidente da república³⁸, a SECADI foi reconfigurada tornando-se duas secretarias: a Secretaria de Alfabetização (Sealf), que:

Coordena também a elaboração de currículos e de materiais para a implementação de métodos de alfabetização de comprovada eficácia, bem como apoia a criação de programas de formação de professores alfabetizadores e programas e ações que incentivam a leitura e a escrita. Cabe à Sealf ainda a aplicação de mecanismos que permitam avaliar, com base em evidências científicas, as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes no processo de alfabetização. (MEC, 2021).³⁹

E a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) que tem como atribuição:

planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos. (MEC, 2021)⁴⁰

³⁶ Ivana de Siqueira assume SECADI-MEC | AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas (avaliacaoeducacional.com). Acesso em: 01 de abril de 2021.

³⁷ Silvio de Souza Pinheiro, trabalhou no secretariado de ACM Neto (DEM-BA) na prefeitura de Salvador, é filiado ao PROS do Maranhão e Ele pertencia aos quadros do PMDB até 2015 e já foi ministro do Turismo no primeiro mandato de Dilma. Tucano é nomeado presidente do FNDE - ISTOÉ Independente (istoe.com.br). Acesso em: 01 de abril de 2021.

³⁸ Em conformidade com o Decreto nº 10.195, de 31 de dezembro de 2019, o qual definiu 4 níveis hierárquicos e 6 secretarias, sendo que a educação infantil não foi designada em nenhuma secretaria, nem tão pouco como área dentro de algumas das novas secretarias.

³⁹ Apresentação - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 02 de abril de 2021.

⁴⁰ Apresentação - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 02 de abril de 2021.

Com essa nova organização no interior do Ministério da Educação, o edital de 2020 foi organizado pelas Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Alfabetização (Sealf) e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), representando o MEC, em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A data de assinatura do edital foi em 21 de maio de 2020, mas no documento, diferentemente do edital anterior, não aparecem assinaturas, constam apenas os cargos: Secretária de Educação Básica, Secretário de Alfabetização, Secretária de Modalidades Especializadas de Educação e Presidente do FNDE. Buscamos, deste modo, na página do MEC e sites de jornais, deste período, tentar identificar as pessoas que respondiam por estas secretarias na data da assinatura do edital e o que encontramos foi uma verdadeira “dança das cadeiras” nas secretarias.

Como a Secretária de Educação Básica – Ilona Becskeházy⁴¹. Ilona permaneceu nesta secretaria de abril a agosto de 2020, e por este motivo, deduzimos que no momento da assinatura do edital era ela quem assinava por esta secretaria. Ela é Doutora e Mestre em Educação. Estuda e atua profissionalmente com desenho e implementação de políticas educacionais comparadas, nos aspectos curriculares e de gestão. Coordenou a elaboração da versão final do currículo de Língua Portuguesa e Matemática para o Município de Sobral – CE, desde a educação infantil até o final do ensino fundamental, anos finais. Dezesesseis anos de experiência na direção de entidades sem fins lucrativos com projetos no setor de educação para diferentes públicos-alvo. Foi comentarista do Boletim Semanal Missão Aluno da Rádio CBN sobre políticas educacionais entre 2012 e 2019. Dentro de um edital em que as linguagens oral, escrita e matemática estão em evidência, acreditamos que Ilona teve grande contribuição na construção e no aparecimento de novos termos contidos nos textos.

Na procura pelos sujeitos, percebemos trocas constantes na função, visto que Jânio de Macedo⁴² antecedeu Ilona e após saída⁴³ de Ilona, a secretaria foi ocupada por Izabel Lima Pessoa. Ainda que não seja objetivo analisar a gestão governamental

⁴¹ Ilona Becskeházy - Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Ilona Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de Sousa) (cnpq.br). Acesso em: 02 de abril de 2021.

⁴² Jânio de Macedo - Secretário de Educação Básica do MEC pede demissão - 09/04/2020 - Cotidiano - Folha (uol.com.br). Acesso em: 02 de abril de 2021.

⁴³ Ministro da Educação demite Ilona Becskeházy, secretária apoiada por olavistas - Política - iG. Acesso em: 02 de abril de 2021.

em si, essas trocas constantes indicam as tensões e as disputas permanentes existentes dentro do MEC, fato que é já de conhecimento público e foi definido como uma disputa entre pessoas que compartilham com a premissa ideológica do atual presidente da república, a qual possui sérios problemas e questiona a defesa de uma educação democrática, com qualidade, inclusiva e diversa; e uma ala que é identificada como sendo “mais técnica”. Nesse sentido, ao analisar as atuais políticas do governo federal, bem como seus programas, não é possível desconsiderar esse cenário, posto que como chama atenção Fairclough (2018), o discurso tanto é organizado a partir da organização social, como também é constituinte de toda estrutura social. Dessa forma, é possível observar que a produção dos editais não inclui apenas disputas em nível de concepções de funções da educação infantil, ensino fundamental etc., conteúdos, mas também em relação ao papel da escola, do professor e sua importância na sociedade.

Seguindo as indicações de análise é importante refletir sobre a Secretaria de Alfabetização, de modo especial, sobre quem é o responsável por essa função. Nesse caso, o responsável pela Secretaria de Alfabetização é Carlos Francisco de Paula Nadalim, um destacado defensor do ensino domiciliar e do método fônico para a alfabetização⁴⁴. Em nossas pesquisas, constatamos que o secretário não é pesquisador na área de educação infantil, assim como não possui experiência com formação de professores, porém foi o criador do Blog “Como ensinar seu filho” em que apresenta métodos de alfabetização. Pois bem, temos à frente da Secretaria de Alfabetização, a qual é responsável pela Política Nacional de Alfabetização, que traz para o cenário da educação pública métodos ultrapassados que não dialogam com a legislação vigente para a educação infantil, mas que dialogam com a política conservadora do governo. Apple (2003) nos auxilia nessa compreensão quando fala da educação como um negócio, afirmando que

Dentre as muitas vozes que falam agora de educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas. Embora não exista nenhuma posição unitária que centralize aqueles que têm poder político, econômico e cultural, as tendências mais importantes em torno da qual gravitam tendem a ser mais conservadoras do que progressistas. (p. 2).

⁴⁴ Conforme entrevista para a Revista Nova Escola (Edição 320), é um seguidor dos pressupostos de Olavo de Carvalho reconhecido como uma pessoa ultra conservadora e declaradamente contra os princípios da escola democrática, inclusiva e para a diversidade (<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,seguidor-de-olavo-secretario-de-alfabetizacao-e-cotado-para-assumir-mec-no-lugar-de-weintraub,70003336161>). Acesso em: 02 de abril de 2021.

Na Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) a responsável pela pasta é Ilda Ribeiro Peliz⁴⁵. Antes de assumir esta pasta, Ilda foi secretária de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Distrito Federal. Ilda é formada em Comunicação Social e especialista em Administração Hospitalar e em Estado e Sociedade Civil, Políticas Públicas e Gestão de Organizações Não Governamentais. Esteve à frente da Abrace, instituição filantrópica de Brasília que atende crianças e adolescentes de baixa renda que sofrem de câncer ou doenças hematológicas, por 21 anos. Trabalhou por 28 anos como funcionária concursada do Banco do Brasil, onde ocupou diversos cargos executivos. No serviço público também foi secretária de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Distrito Federal. Nesta lógica, dentro da SEMESP, Ilda poderia contribuir em questões relacionadas com propostas inclusivas, antirracistas e emancipatórias nos textos do edital e orientativos para os livros didáticos e literários, mas não foi o que constatamos na leitura e análise do edital de 2020.

Além desses, cooperou também para a definição do edital de 2020 a presidente do FNDE Karine Silva dos Santos⁴⁶. Servidora de carreira do Estado e a 9 anos ligada ao FNDE, Karine comandou o Programa Nacional de Alimentação Escolar e estava à frente da Diretoria de Ações Educacionais. Ela atuou em diversos cargos de chefia importantes no FNDE, desde 2009, como, na coordenação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esteve à frente da Diretoria de Ações Educacionais (Dirae), responsável - também pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Programa Caminho da Escola e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Sob o comando de Carlos Francisco de Paula Nadalim e Ilda Ribeiro Peliz, ambos sem formação na área de educação, sem experiência na formação de professores/as, sem possuírem diálogo com a educação infantil quer seja em nível de estudo/pesquisas ou com participação em movimentos, órgãos e/ou instituições específicas de educação infantil; foi definido o edital que classificará as obras para serem analisadas, as quais após a seleção será enviada para as instituições

⁴⁵ Ilda Ribeiro Peliz - Secretária de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação Currículo apresentado no site do MEC - A Secretária - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 02 de abril de 2021.

⁴⁶ Karine Silva dos Santos é a nova presidente do FNDE - Portal do FNDE. Acesso em: 02 de abril de 2021.

educativas de educação infantil. Além desse fato, a perspectiva dessas pessoas em relação à educação é alinhada com uma agenda de ultradireita, a qual realiza críticas ferozes contra a educação democrática, e tem em Paulo Freire um grande inimigo.

Ao observar a composição das pessoas que definiram os editais, percebemos que o edital de 2020 é pensado para fortalecer uma agenda de ultradireita, o que significa, dentre outras questões, o não reconhecimento da diversidade, a negação do racismo e uma concepção de educação infantil como política compensatória, no caso da etapa creche, fato observado via o Programa Criança Feliz; e como preparatória, para pré-escola, como é possível observar no edital que indica a necessidade de material preparatório para alfabetização.

De modo especial, como já procuramos refletir, o destaque que a alfabetização assume tanto no MEC, como agora na pré-escola é algo que exige discussões. Isto porque, a alfabetização é um ponto nevrálgico na educação infantil, afinal são décadas desconstruindo a perspectiva da educação infantil, em especial a pré-escola, como uma etapa de preparação para o ensino fundamental. Além disso, falar em alfabetização implica se discutir quais as concepções sobre o como a criança aprende, como ocorre o processo de aquisição da língua escrita.

No caso da educação infantil, pesquisadores/as têm procurado pensar na aquisição da linguagem escrita como um processo, de forma que seria mais adequado falar na pré-escola em atitude leitora e produtora de textos, pois se entende que a função da educação infantil é inserir a criança na cultura escrita, sendo que a aquisição dos aspectos formais da linguagem escrita é uma função do ensino fundamental (AMARAL, 2012). Essa perspectiva não é novidade na educação, conforme diferentes pesquisas, dentre elas é possível citar os estudos de Luria e Vygostsky na década de 1930, os estudos de Ferreiro e Teberosky na década de 1980, a alfabetização não exige prontidão, não é um momento, assim quando se apresenta a criança a escrita em forma de letras e/ou fonemas, se dificulta para a criança compreender o que seja a linguagem escrita.

Ao partir dessas premissas, veremos no capítulo 4, o que os sujeitos que participaram das definições dos editais interferiram na construção dos textos dos livros didáticos para a educação infantil.

4. A TRAJETÓRIA DOS LIVROS E MANUAIS: AS COMISSÕES, AS EQUIPES PEDAGÓGICAS, AS EXIGÊNCIAS E O PROCESSO DE ESCOLHA

Nas análises até aqui desenvolvidas procuramos evidenciar além do percurso e dos textos/discursos dos editais, apreender também os significados dos mesmos. Seguindo esse objetivo, nesse capítulo iremos discutir os critérios para avaliação das obras didáticas, de modo a alcançarem a aprovação, haja vista, que, nossas análises indicam que o trabalho dos avaliadores é prescrito tanto pelos critérios já definidos para os autores participarem do edital, como pelos critérios definidos para o processo de avaliação. Para isso, vale lembrar dos objetivos dos editais, de modo a compreender o processo de avaliação e aprovação das obras:

a) EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2017– CGPLI: Este edital tem por objeto a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e dos professores de educação infantil das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos. (p. 1, grifos nossos).

b) EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 02/2020 – CGPLI: Este edital tem por objeto a convocação de interessados em participar do processo de aquisição, para as escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, dos seguintes objetos:

Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil;

Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e

Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências. (p. 1, grifos nossos).

No entanto, para seguirmos com as análises precisamos, também, conhecer as entidades que indicaram os técnicos para comissão técnica e a composição das comissões que avaliaram e aprovaram os objetos dos editais.

4.1 Avaliação e aprovação das obras: entidades, técnicos e avaliadores, quem são?

Como já apresentado no capítulo anterior, o ministério de Educação é o responsável pela coordenação pedagógica das obras didáticas, pedagógicas e

literárias, e para isso conta com uma comissão técnica integrada por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, escolhidos pelo ministro, a partir de indicações das secretarias do governo, de conselhos, fóruns, entidades e associações da sociedade civil, como encontramos no artigo 12º do Decreto Nº 9.099 de 2017.

Contudo, é necessário observar que a escolha dos sujeitos que irão compor a comissão técnica é uma prerrogativa do Ministro, ou seja, as entidades indicam, mas isso não significa que a indicação será aprovada pelo Ministro da educação. Além disso, como se observa no parágrafo primeiro do artigo 12º, o ministro também poderá solicitar representantes de outras instituições, mas não há especificações sobre exatamente que tipo de instituição. Nesta lógica, percebemos que processo de avaliação e aprovação das obras, envolveu muito mais do que pessoas físicas, envolveu sujeitos que representam, falam e trabalham pelo viés ideológico destas secretarias do governo, de conselhos, fóruns, entidades e associações da sociedade civil.

Desse modo, os desdobramentos dos editais de 2017 e 2020, envolveram ao todo cinquenta e seis entidades. No Decreto não há transparência quanto os critérios de escolha dos nomes por parte do Ministro, assim como nas portarias que nomearam as pessoas escolhidas. Assim, no processo de investigação, tentaremos fazer ligações e articular pensamentos, de modo a encontrar, possíveis, critérios.

As entidades foram apresentadas através de portarias específicas, conforme quadro abaixo. Para isso, organizamos um quadro com as entidades participantes, de modo a tornar visível o movimento que aconteceu entre um edital e outro.

Quadro 9 Entidades que participaram do processo de escolha da Comissão Técnica dos PNLD 2019 e 2022.

<p align="center">PORTARIA Nº 1.321, DE 17 DE OUTUBRO DE 2017</p> <p>Divulga a relação de instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição das comissões técnicas das edições de 2019 e 2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD.</p>	<p align="center">PORTARIA Nº 982, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2020</p> <p>Divulga a relação de instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados para a composição da Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022 - Educação Infantil.</p>
1.Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC;	1. Academia Brasileira de Ciências – ABC;
2.Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED;	2. Academia Brasileira de Educação – ABE;
3.União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME;	3. Academia Brasileira de Letras – ABL;
4.União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME;	4. Academia Nacional de Medicina – ANM;
5.Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE;	5. Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades – Abrafi;
6.Conselho Nacional de Educação – CNE;	6. Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior – Abmes;
7.Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES;	7. Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – Abruc;
8.Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF;	8. Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave;
9.Academia Brasileira de Ciências – ABC;	9. Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed;
10.Academia Brasileira de Educação – ABE;	10. Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – Abea;
11.Academia Brasileira de Letras – ABL;	11. Associação Brasileira de Ensino de Biologia – SBEnBio;
12.Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE;	12. Associação Brasileira de Ensino de Direito – Abedi;

13.Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED;	13. Associação Brasileira de Ensino de Engenharia – Abenge;
14.Associação Brasileira de Ensino de Biologia – SBEnBio;	14. Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE;
15.Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC;	15. Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância - ABE-EaD;
16.Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB;	16. Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – Abruem;
17.Associação Nacional de História – ANPUH;	17. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB;
18.Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE;	18. Associação Nacional das Universidades Particulares – Anup;
19.Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED;	19. Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia – Anpec;
20.Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS;	20. Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – Anec;
21.Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG;	21. Associação Nacional de Educação Domiciliar – Aned;
22.Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE;	22. Associação Nacional de História – Anpuh;
23.Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE	23. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae;
24.Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE;	24. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped;
25.Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB;	25. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – Anpof;
26.Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular;	26. Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Ciências Sociais – Anpocs;
27.Sociedade Brasileira de Física – SBF;	27. Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG;
28.Sociedade Brasileira de Matemática – SBM;	28. Associação Nacional dos Centros Universitários – Anaceu;
29.Sociedade Brasileira de Química – SBQ;	29. Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – Angrad;
30.Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC;	30. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes;

31.União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES;	31. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope;
32.União Nacional dos Estudantes – UNE;	32. Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenen;
33.Instituto da Matemática Pura e Aplicada – IMPA;	33. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE;
34.Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN;	34. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee;
35.Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP;	35. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – Crub;
36.Movimento Nacional Inter fóruns de Educação Infantil – MIEIB;	36. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif
37.Redes Nacional Primeira Infância – RNPI;	37. Conselho Nacional de Educação – CNE;
38.Instituto da Infância – IFAN;	38. Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed;
39.Educação e Mobilização Social – AVANTE;	39. Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular;
40.Cidade Escola Aprendiz;	40. Fórum dos Conselhos Federais de Profissões Regulamentadas;
41.Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN;	41. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE;
42.Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP;	42. Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação - Sealf/MEC;
43.Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV;	43. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC;
44.Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC.	44. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação - Semesp/Mec;
45.Comunidade Educativa CEDAC	45. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – Semesp;
46.Todos Pela Educação– TPE	46. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro – Semerj;
	47. Sociedade Brasileira de Computação – SBC;
	48. Sociedade Brasileira de Física – SBF;

	49. Sociedade Brasileira de Matemática – SBM;
	50. Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP;
	51. Sociedade Brasileira de Química – SBQ;
	52. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC;
	53. Todos Pela Educação – TPE;
	54. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES;
	55. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME;
	56. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime;
	57. União Nacional dos Estudantes – UNE.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nos dados dos Editais de Convocação 01/2017– CGPLI e 02/2020 – CGPLI

	Entidades que participaram dos PNLD 2019 e 2022.
	Entidades que não participaram no PNLD 2022.
	Entidades que entraram no PNLD 2022.

A Portaria nº 1.321 de 17 de outubro de 2017 divulgou os nomes de 46 instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição das comissões técnicas das edições de 2019 e 2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD. Destas instituições e entidades, apenas 34 tiveram os convites estendidos para participar do processo no PNLD 2022. Foram suprimidas desta lista 12 entidades: Instituto da Matemática Pura e Aplicada – IMPA; Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP; Movimento Nacional Inter fóruns de Educação Infantil – MIEIB; Rede Nacional Primeira Infância – RNPI; Instituto da Infância – IFAN; Educação e Mobilização Social – AVANTE; Cidade Escola Aprendiz; Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN; Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC; e Comunidade Educativa CEDAC.

Já a Portaria Nº 982 de 18 de novembro de 2020 divulgou os nomes de 57 instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados para a composição da Comissão Técnica do

Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022 - Educação Infantil. Das 57 instituições e entidades, 23 destas, não participaram no PNLD 2019: Academia Nacional de Medicina – ANM; Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades – Abrafi; Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior – Abmes; Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – Abea; Associação Brasileira de Ensino de Direito – Abedi; Associação Brasileira de Ensino de Engenharia – Abenge; Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE; Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância - ABE-EaD; Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – Abruem; Associação Nacional das Universidades Particulares – Anup; Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia – Anpec; Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – Anec; Associação Nacional de Educação Domiciliar – Aned; Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – Anpof; Associação Nacional dos Centros Universitários – Anaceu; Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – Angrad; Fórum dos Conselhos Federais de Profissões Regulamentadas; Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação - Sealf/MEC; Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação - Semesp/Mec; Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – Semesp; Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro – Semerj; Sociedade Brasileira de Computação – SBC; e Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP;

Conforme quadro 9 foram suprimidas do processo de indicação de nomes para compor a comissão técnica PNLD 2022 entidades e instituições importantes para o cenário da educação infantil, como por exemplo, o MIEIB, assim como para o diálogo para construção de um currículo antirracistas, a ABPN. Entendemos não ser apenas uma coincidência, mas se faz necessário considerar, também, que essas organizações podem ter se negado a participar desse processo.

Para conhecer um pouco sobre estas instituições, buscamos suas apresentações em seus sites institucionais, começamos com o MIEB:

O Movimento Nacional Inter fóruns de Educação Infantil Brasil (MIEIB) nasceu em 1999 como movimento nacional em defesa da Educação Infantil, quando integrantes dos Fóruns de Educação Infantil atuantes em alguns estados discutiram a necessidade de se unirem na defesa dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade. Princípios básicos: a garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas

públicos de educação; o reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independente de raça, idade, gênero, etnia. Credo, origem socioeconômica-cultural etc.) ao atendimento em instituições pública, gratuitas e de qualidade; a destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis para o bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; a indissociabilidade do cuidar/ educar, visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; a implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária de 0 a 6 anos; e a Educação Infantil, enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução.⁴⁷

Já a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN

é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil. Atualmente a ABPN é um dos órgãos fundamentais da rede de instituições que atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, com vistas à formulação, à implementação, ao monitoramento e à avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e equânime. A atuação da ABPN acontece em três grandes áreas: Divulgação acadêmica; Articulação social e Formação de lideranças. Entre as finalidades da ABPN, estão o fortalecimento profissional de pesquisadores/as; a consolidação de campos temáticos de pesquisas; a institucionalização de grupos de pesquisas e instâncias correlatas, face às exigências contemporâneas da diversidade e da multiplicidade da produção de conhecimentos no campo acadêmico, em particular, com a incorporação de estudos sobre relações raciais e sobre as populações historicamente discriminadas, com o intuito de refletir a riqueza de temáticas e de pesquisas no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências da Natureza, Ciências da Saúde e Ciências da Linguagem e das artes e Ciências outras. A ABPN tem por missão, congregar e fortalecer pesquisadores/as negro/as e outro/as que trabalham com a perspectiva de superação do racismo, e com temas de interesse direto das populações negras no Brasil, na África e na Diáspora, defendendo e zelando pela manutenção da pesquisa com financiamento público e dos institutos de pesquisa em geral, propondo medidas para o fortalecimento institucional da temática das relações raciais. Atualmente reunimos cerca de 1500 pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento (Arquitetura e Urbanismo, Educação, Ciências Exatas e Tecnológicas, Saúde etc...)⁴⁸

Observamos que essas saídas ocorrem após a reformulações de secretarias que ocorreram dentro do Ministério da Educação. Ou seja, o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que foi transformada em duas secretarias: Secretaria de Alfabetização (Sealf) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), que no cenário atual, de uma agenda conservadora, são representadas por pessoas que não possuem um histórico de pesquisas, investigações e construções na área da educação infantil e não dialogam com a legislação desta etapa da educação básica,

⁴⁷ MIEIB - Construção Histórica (mieib.org.br). Acesso em: 21 de abril de 2021.

⁴⁸ ABPN - Quem somos | Meusite (abpn.org.br). Acesso em: 21 de abril de 2021.

desconsiderando as especificidades da educação infantil, as subjetividades das crianças e a construção de currículos inclusivos e antirracistas.

O fato desse desmonte de secretarias que acabam desconsiderando agendas importantes na construção de uma educação laica, democrática, antirracista, diversa, inclusiva não é resultado apenas de “organização técnica”. Como procuramos sempre discutir ao longo desse texto, são escolhas articuladas com defesa de um projeto societário. Dessa forma, sempre importante lembrar da necessidade de diálogos e discussões acerca de documentos e ferramentas curriculares na lógica inclusiva e antirracista. Se faz necessário, de modo a garantir para meninos e meninas uma educação de qualidade e acolhedora, subsidiada por concepções, discursos e práticas educativas que efetivamente propiciem vivências respeitadas; ou seja, criem e operacionalizem currículos que oportunizem, interações e brincadeiras que respeitem, valorizem e potencializem as identidades, as subjetividades, as pluralidades, as histórias e as diversidades culturais e étnicas das crianças. Isso porque entendemos que o currículo “é uma seleção operada dentro da cultura do que deve ser ensinado às novas gerações, é um mecanismo que inclui e exclui. Esse processo tem implicações na formação do sujeito, na sua subjetividade e identidade”. (FREITAS, 2016. p. 153).

Além dessas supressões, foram também retiradas do processo de indicação de nomes para compor a comissão técnica PNLD 2022, duas entidades que duas das técnicas que compuseram a Comissão técnica do PNLD 2019 tinha vínculo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Comunidade Educativa CEDAC.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, uma fundação privada, que no governo do Temer teve forte interlocução com o MEC, atua desenvolvendo parcerias com outras instituições, produzindo materiais orientadores para professores e pais. A FMCSV é presidida pela médica Sandra Josefina Ferraz Ellero Grisi, sendo que o presidente anterior era o administrador Eduardo de Campos Queiroz, que deixou sua função na Fundação para assumir no então Ministério da Cidadania o cargo de Secretário de Articulação e Parcerias do Ministério da Cidadania. Conforme descrição em sua página da internet, sua

Nossa razão de existir é desenvolver a criança para desenvolver a sociedade. Para tanto, elegemos quatro prioridades: mobilizar as lideranças públicas, sociais e privadas; sensibilizar a sociedade; fortalecer as funções dos pais e dos adultos responsáveis pelas crianças e melhorar a qualidade da educação infantil no nosso país. (grifos nossos).

A Comunidade Educativa CEDAC trabalha com formação de gestores e professores de escolas públicas, desenvolvendo cursos e materiais, de modo a qualificar os professores/as. Patricia Dias é diretora de Desenvolvimento Educacional da Comunidade Educativa CEDAC – É Pedagoga e Mestre em Didática, Teorias de Ensino e Práticas. Conforme sua página na internet:

A Comunidade Educativa CEDAC é uma Organização da Sociedade Civil que concebe e implementa estratégias para promover a melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil visando assegurar o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens a aprenderem e se desenvolverem integralmente.

O nosso papel é apoiar gestores públicos e educadores; articular saberes, culturas e fazeres; e criar espaços coletivos de reflexão e ação para contribuir com a construção de uma educação integral para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Queremos que todas as crianças e jovens que vivem no Brasil tenham assegurado o seu direito à aprendizagem e ao seu desenvolvimento integral e que todos os educadores tenham as condições necessárias para exercer uma prática profissional reflexiva, criativa e efetiva.

Acreditamos no poder da escola pública como promotora da democratização do conhecimento e do respeito à diversidade humana, condições fundamentais para que os/as estudantes possam construir seus projetos de vida e tenham liberdade para escolher como participar da sociedade.

Essa escola forte será construída com profissionais qualificados e valorizados, mas também com a participação das famílias, e da comunidade, com ações articuladas com outros setores. Uma escola que vise o desenvolvimento integral dos seus estudantes precisa estar ela mesma integrada ao território, deve ser um ambiente acolhedor, estimulante à criação e à troca de saberes, de celebração da pluralidade, que inspire o convívio entre diferentes, que engaje seus estudantes, que faça sentido!

Formada por educadores apaixonados pela escola pública, a CE CEDAC existe para apoiar os profissionais das redes de ensino a fortalecerem e exercerem o seu compromisso com a educação de qualidade.⁴⁹ (Grifos nossos).

Para o processo de indicações PNLD 2019, as instituições e entidade protocolaram suas indicações junto a SEB até o dia 06 de novembro de 2017, especificando as etapas de ensino e áreas de conhecimento da pessoa indicada. Sendo que, ao todo, a comissão, seria composta por 27 membros, organizados de modo que, três para educação infantil, três para cada um dos componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática) e três para Projetos Integradores. Além disso, as instituições e entidades deveriam junto aos nomes, enviar:

I - Currículo resumido dos indicados, com ênfase na especialidade objeto da indicação;

⁴⁹ Comunidade Educativa CEDAC - <https://comunidadeeducativa.org.br/sobre/>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

II - declaração de não prestar pessoalmente serviço ou consultoria aos titulares de direito autoral inscritos no processo;

III - declaração de não possuir cônjuge ou parente até o terceiro grau, em linha reta ou colateral, entre os titulares de direito autoral inscritos no processo; e

IV - declaração de não estar em situação que configure impedimento ou conflito de interesse.

Após esse processo, a comissão técnica para o PNLD 2019 foi instituída pela Portaria nº 113 de 8 de fevereiro de 2018, assinado pelo Ministro da Educação Mendonça Filho⁵⁰. José Mendonça Bezerra Filho é graduado em Administração de Empresas e cursou, também, Gestão Pública na Escola de Governo, na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Político de carreira foi o deputado estadual, secretário da Agricultura de Pernambuco, duas vezes vice-governador na chapa de Jarbas Vasconcelos e governador de Pernambuco em 2006, quando Vasconcelos tirou licença. No cargo de deputado federal coordenou o comitê “Impeachment Já”, e após a saída de Dilma Rousseff assumiu o Ministério da Educação do Governo Temer. Entre os projetos de lei que propôs está o Projeto de Lei (PL) 6.275/2013, que sugere uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para estipular em 6 anos a idade máxima para alfabetização na rede pública de ensino, proposta que não dialogava com a legislação vigente.

Tendo a responsabilidade do Ministro Mendonça Filho a partir das indicações das instituições fazer a escolha das especialistas para a Comissão Técnica PNLD 2019, foram nomeadas:

Quadro 10 - Comissão Técnica PNLD 2019

Especialista	Etapa da Educação
a) Beatriz Cardoso ⁵¹ ; b) Gisela Wajskop ⁵² ; e c) Zilma de Moraes Ramos de Oliveira ⁵³ ;	I - Educação Infantil

Fonte: Elaborada pela autora com base na Portaria nº 113 de 8 de fevereiro de 2018.

A comissão teria como atribuições, conforme Decreto Nº 9.099 de 2017 :

I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras;

II - orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica;

III - validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e

⁵⁰ Ministro da Educação Mendonça Filho - <https://novaescola.org.br/conteudo/358/quem-e-mendonca-filho-que-assume-o-ministerio-da-educacao-e-cultura>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

⁵¹ Beatriz Cardoso - <http://lattes.cnpq.br/0032008409472793>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

⁵² Gisela Wajskop - <http://lattes.cnpq.br/0694145624182428>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

⁵³ Zilma de Moraes Ramos de Oliveira - <http://lattes.cnpq.br/4768636508473586>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

IV - assessorar o Ministério da Educação nos temas afetos ao PNLD

Porém ao compararmos as datas de assinatura da Portaria Nº 1.321, de 17 de outubro de 2017 que divulgou a relação de entidades que indicariam nomes para compor a comissão técnica, a Portaria Nº 113 de 08 de fevereiro que divulgou os nomes para compor a comissão técnica e a data que foi assinado o Edital de Convocação Nº 01/2017 que foi em 27 de julho de 2017, percebemos a impossibilidade da comissão cumprisse sua primeira atribuição que era: “subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras”. Abrindo um grande questionamento: quem elaborou o Edital de Convocação Nº 01/2017 que foi assinado em 27 de julho de 2017?

Quanto as técnicas da Comissão, vale ressaltar que Beatriz Cardoso e Gisela Wajskop tiveram participação ativa nas construções dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998, um documento que, como já mencionamos no primeiro capítulo, fez as vezes de formação de professor, sendo utilizado por muito tempo como um manual das práticas educativas. Depois de um longo tempo, Beatriz e Gisela reaparecem no cenário de políticas para a educação infantil compondo a comissão técnica de avaliação dos primeiros livros didáticos/manuais para o professor. Livros que por sinal, lembram os RCNEI, por se tratar de manuais, com extensas listas de objetivos a serem alcançados. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira fez parte do Comitês de Assessores na construção da BNCC, um documento no qual o manual do/da professor/a do PNLD 2019 deveria estar alinhado. Interessante ainda observar que não encontramos indicação de quais entidades representam Gisela e Beatriz, apenas fizemos relação de Gisela à Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e de Beatriz à Comunidade Educativa CEDAC, visto que encontramos estes dados em seus Currículos Lattes.

Conforme currículo lattes, Beatriz é Doutora em Educação, com um extenso trabalho com formação de professores desenvolvendo trabalhos para o Ministério da educação, inclusive com produção de materiais. Não possui vínculo com grupos de pesquisas, porém por algum tempo teve vínculo com a Comunidade Educativa CEDAC, e como era uma das instituições que deveria indicar nomes para compôr a Comissão Técnica para avaliação dos livros didáticos para a educação infantil, pensamos ser possível ser ela representante dessa organização.

Gisela Wajskop, de acordo com seu Currículo Lattes, possui Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, é Doutora em Educação. Assim como Beatriz Cardoso, tem um vínculo institucional com uma das entidades que indicaram nomes para compor a Comissão Técnica, qual seja, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Esta relação também foi observada em seu Currículo Lattes.

Atualmente é Pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas e Desenvolvimento Profissional Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, participando da pesquisa nacional sobre Inserção Profissional de egressos de programas de iniciação à Docência, Pesquisadora colaboradora Internacional no Ontario Institute for Studies in Education da University of Toronto, participando do grupo de pesquisas NOW-Play coordenado pela Profa Dra Shelley Stagg Peterson. (Currículo Lattes de Gisela Wajskop, acesso em: 12 de janeiro de 2021).

Zilma Moraes Ramos de Oliveira, é Doutora em Psicologia (Psicologia Experimental), Mestre em Educação e Pesquisadora de referência nacional na área da educação infantil, autora de vários livros sobre educação infantil. Servidora pública aposentada pela Universidade de São Paulo e coordenadora do curso de especialização do Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Como já mencionamos anteriormente, não encontramos vínculo de Zilma com as entidades acima, porém como ela participou da equipe de assessores da BNCC, a própria SEB possa ter indicado o nome dela, porém não encontramos registro sobre isso. Das três técnicas, Zilma é a única que possui vínculo com grupos e projetos de pesquisa na área de educação infantil.

Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Análise do Desenvolvimento Humano enquanto uma construção através de uma Rede Dinâmica de Significados FAPESP 97/09583-4 e 01/14075-5. Trata-se de projeto Temático junto à FAPESP que discute o desenvolvimento humano a partir da proposta teórico-metodológica da Rede de significações. (Currículo Lattes de Zilma Moraes Ramos de Oliveira, acesso em: 12 de janeiro de 2021).

A diretoria da comissão técnica teve como presidente o Secretário da Educação Básica, naquele momento cargo exercido por Rossieli Soares da Silva e a secretaria executiva foi exercida pelo titular da Coordenação Geral de Materiais Didáticos.

Como desdobramento para o processo de avaliação pedagógica dos livros e materiais didáticos PNLD 2019, o Ministério de Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica, através da chamada pública processo nº 23000.041804/2017-11 de 27 de outubro de 2017

tornou pública a chamada de candidaturas de professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica, interessados em realizar a etapa da avaliação pedagógica de obras didáticas destinadas aos professores da educação infantil e aos estudantes e professores dos anos

iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD - 2019, conforme Decreto nº 9.099, art. 13 e item 9.1 do Edital de Convocação 01/2017 - CGPLI.

O objetivo da chamada pública foi a seleção de professores para compor a equipe de avaliação pedagógica do PNLD 2019. O chamamento foi destinado a professores das redes públicas e privadas de ensino superior e educação básica com formação e experiência nas etapas de ensino, componentes curriculares e especialidades referentes aos livros didáticos PNLD 2019 e titulação mínima de mestre.

Os candidatos efetivaram as candidaturas mediante preenchimento de cadastro eletrônico, no site simec.mec.gov.br, indicando a etapa de ensino/ componente curricular/ especialidade, comprovando conhecimento técnico e pedagógico, assim como a indicação da especialidade: PNLD Educação Infantil, PNLD Regular - Anos Iniciais - Língua Portuguesa, PNLD Regular - Anos Iniciais – Arte, PNLD Regular - Anos Iniciais - Educação Física, PNLD Regular - Anos Iniciais – Matemática, PNLD Regular - Anos Iniciais – Ciências, PNLD Regular - Anos Iniciais – História, PNLD Regular- Anos Iniciais – Geografia, PNLD Regular - Projetos Integradores. Foi preciso apresentar documentos comprobatórios da graduação relacionando a duas grandes áreas do conhecimento, de acordo com o currículo lattes e documentação sobre o vínculo empregatício e experiência nas áreas em que se inscreveu. Por meio eletrônico, os candidatos precisaram comprometer-se em

- Não prestar pessoalmente serviço ou consultoria aos titulares de direito autoral inscritos no processo;
- Não possuir cônjuge ou parente até o terceiro grau, em linha reta colateral, entre os titulares de direito autoral inscritos no processo;
- Não estar em situação que configure impedimento ou conflito de interesse.

O site permaneceu disponível para o cadastro dos candidatos de 30 de outubro a 11 de dezembro de 2017. Os professores selecionados foram chamados por meio de convite da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Os profissionais que compuseram o banco de avaliadores foram selecionados por meio dos seus currículos e de suas documentações comprobatórias anexadas no processo de inscrição. Esses profissionais tanto poderiam participar como avaliadores como também, poderiam ser convidados para desenvolverem outras atribuições dentro da equipe de avaliação pedagógica como: apoio na elaboração de editais,

participação em comissões, atuação como coordenador pedagógico, coordenador adjunto ou avaliador na fase recursal.

A equipe de avaliação pedagógica foi subdividida em: comissão técnica, avaliação de recurso, coordenação pedagógica, coordenadores adjuntos e avaliadores. Como estamos discutindo sobre o livro didático como uma ferramenta do currículo, consideramos importante, relacionar os nomes dos professores e professoras que compuseram a equipe de avaliação pedagógica dos livros didáticos para a educação infantil, já que os documentos curriculares e os documentos que derivam do currículo, como já discutimos, falam muito das pessoas que participaram de suas construções. Deste modo, segue a composição da equipe:

Quadro 11 - Equipe de Avaliação Pedagógica PNLD 2019 - Educação Infantil⁵⁴

Equipe de Avaliação	Nome	Instituição	Titulação
Comissão Técnica	Beatriz Cardoso	USP	Doutora em Educação
	Gisela Wajskop	USP	Doutora em Educação
	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	PUC/SP	Doutora em Psicologia
Avaliação de Recursos	Ana Heloisa Molina	UEL	Doutora em História
	Camila Louly Correa	SEDF	Doutora em Biologia Molecular
	Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa	UFPE	Doutora em Educação
	Eneila Almeida dos Santos	UEA	Doutora em Educação
	Ermelinda Maria Barricelli	FAMESP	Doutora em Linguística
	Guy Grebot	UNB	Doutor em Relatividade Geral
	Jaime Duarte Junior	Fundação Liceu Pasteur	Doutor em Física
	Jairo Pinheiro da Silva	UFRRJ	Doutor em Ciências Biológicas

⁵⁴ https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/educacao-infantil. Acesso em: 02 de abril de 2021.

	Janaina de Aquino Ferraz	UNB	Doutora em Linguística
	Lúcia Helena Pereira Teixeira	UNIPAMPA	Doutora em Educação Musical
	Mafalda Nesi Francischett	UNIOESTE	Doutora em Geografia
	Núbia Silva dos Santos	UFT	Mestre em Linguística
	Orlando Ednei Ferretti	UFSC	Doutor em Geografia
	Raquel Aparecida Soares Reis Franco	IFMG	Doutora em Educação
	Rúbia Emmel	IFFAR	Doutora em Educação
	Rui Seimetz	UNB	PHD em Matemática
	Sérgio Henrique Carvalho Vilaça	URCA	Doutor em Artes
	Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa	UNB	Doutora em Desenvolvimento Sustentável
	Vilma Reche Correa	UNB	Doutora em Linguística
	Viviane Maria Alessi	SME – PMC	Doutora em Educação
Coordenação Pedagógica	Maria Carmen Silveira Barbosa	UNICAMP	Doutora em Ciências Sociais Aplicadas à Educação
Coordenação Adjunta	Ana Paula Ferreira da Silva	PUC/SP	Doutora em Educação: História, Política, Sociedade
	Ana Paula da Silva Conceição	UFBA	Doutora em Educação
	Marisa Vanconcelos Ferreira	PUC/SP	Doutora em Educação
	Paulo Sérgio Fochi	UFRGS	Mestre em Educação
	Silvanne Ribeiro Santos	(Universidad de Barcelona / Espanha)	Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação
Avaliadores	Ana Katia Alves dos Santos	UFBA	Doutora em Educação

	Andréa Costa Garcia	USP	Mestre em Educação
	Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt	UNB	Mestre em Educação
	Cristiane Barbosa Tosta da Silva	ISLA, PORTUGAL	Mestre em Psicologia da Educação
	Dilma Antunes da Silva	PUC/SP	Mestre em Educação
	Fernanda Duarte Araújo Silva	UFU	Doutora em Educação
	Franciane Heiden Rios	UFPR	Mestre em Educação
	Maria Aparecida de Freitas da Silva	PUC MINAS	Mestre em Educação
	Maria Aparecida Gonçalves Gomes	USP	Doutora em Educação
	Marina Schnorr Grando	UPF	Mestre em Educação
	Mayra Serra de Falco Camargo	UNINTER	Especializada em Educação Infantil
	Paola Cometti Forechi Schimittel	UCB/RJ	Especializada em Educação Inclusiva
	Raquel Reis Cocate	UNINTER	Especializada em Psicopedagogia Clínico e Institucional e em Formação de Tutores e Orientadores
	Rogério Correia da Silva	UFMG	Doutora em Educação
	Rosely Maria Conrado	UFAL	Mestre em Educação
	Silvia Adriana Rodrigues	UNESP	Doutora em Educação
	Simone Santos de Albuquerque	UFRGS	Doutora em Educação
	Vanessa Ananias Malacrida	UNOESTE	Mestre em Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base no Guia de livros didáticos PNLD 2019.

A Equipe de Avaliação Pedagógica PNLD 2019 - Educação Infantil, contou com a contribuição técnica de 47 profissionais: 01 Doutor em Matemática⁵⁵; 33 Doutores e doutoras de diferentes áreas; 10 Mestres e Mestras nas áreas de Educação, Linguística e Psicologia da Educação; e 03 Especialistas em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Psicopedagogia e Formação de Tutores e Orientadores Acadêmicos. Sob a responsabilidade dessa equipe ficou a avaliação dos materiais inscritos, aqueles que atenderem os critérios do Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI – PNLD 2019.

A Comissão Técnica, como já falamos anteriormente, teve a função de subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras; orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica; validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e assessorar o Ministério da Educação nos temas afetos ao PNLD. A formação das três integrantes, conforme o quadro 12, já foi apresentada em discussão acima.

Quadro 12 - Comissão Técnica - Formação

Comissão Técnica – Formação	Quantidade
Doutorado em Educação	2
Doutorado em Psicologia	1

Fonte: Autora (2021) com base no Guia de livros didáticos PNLD 2019.

A Equipe de avaliação de recursos foi responsável em analisar os recursos (quanto às obras reprovadas) fundamentados por parte do titular de direito autoral, no prazo de dez dias, contado da data de publicação do resultado da avaliação pedagógica, conforme Decreto Nº 9.099 de 2017 ou Edital de Convocação 01/2017. Percebemos no quadro 13 que esta equipe foi formada por pessoas, na maioria, com formações que não são na área de educação, diferentes das demais equipes onde todos os membros têm formação em Educação ou Psicologia da Educação.

Quadro 13 - Equipe de Avaliação de Recurso - Formação

Avaliação de Recursos – Formação	Quantidade
Doutorado em Educação	5
Doutorado em História	1
Doutorado em Biologia Molecular	1
Doutorado em Linguística	3
Doutorado em Relatividade Geral	1

⁵⁵ No documento original a titulação de Rui Seimetz é em PHD em Matemática.

Doutorado em Física	1
Doutorado em Ciência Biológicas	1
Doutorado em Educação Musical	1
Doutorado em Geografia	2
Doutorado em Matemática (no original foi colocado PHD em matemática)	1
Doutorado em Artes	1
Doutorado em Desenvolvimento Sustentável	1
Mestrado em Linguística	1

Fonte: Autora (2021) com base no Guia de livros didáticos PNLD 2019.

Maria Carmen Silveira Barbosa, que nesta etapa ficou responsável pela coordenação pedagógica da Equipe de Avaliação, é Doutora em Educação e Pós-doutora pela Universidade de VIC Espanha. Atua no Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância – GEIN e como líder de pesquisa no CLIQUE – Grupo de pesquisa em linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB e participou como consultora de currículo da COEDI/ SEB/ MEC entre 2008-2016 e assim com Zilma Ramos de Oliveira fez parte da equipe de assessores na elaboração da BNCC.⁵⁶

Não encontramos a função da equipe “Coordenação Adjunta”, mas pela lógica, acreditamos que auxiliaram a coordenação pedagógica quanto aos encaminhamentos e orientações aos avaliadores. O que se observa nas equipes de coordenação pedagógica e coordenação adjunta todos os membros têm formação em nível de Doutorado ou Mestrado em Educação ou Psicologia da Educação, o que nos remete à rigor e conhecimento nos momentos de orientação quanto a avaliação e aprovação das obras.

Quadro 14 - Equipe Coordenação Adjunta - Formação

Coordenação Adjunta	Quantidade
Doutorado em Educação	2
Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade	1
Doutorado em Psicologia Evolutiva e da Educação	1
Mestrado em Educação	1

Fonte: Autora (2021) com base no Guia de livros didáticos PNLD 2019.

⁵⁶ Maria Carmen Barbosa - <http://lattes.cnpq.br/5017016632945997>. Acesso em: 15 de abril de 2021.

A equipe de Avaliadores terá a função de qualificar ou selecionar os materiais inscritos conforme os critérios estabelecidos no Decreto Nº 9.099/2017 e no Edital de Convocação Nº 01/2017.

Art. 15. Em relação aos materiais didáticos sujeitos à qualificação a que se refere o art. 14, as equipes de avaliação decidirão, de forma fundamentada, sobre:

I - a aprovação do material didático;

II - a aprovação do material didático condicionada à correção de falhas pontuais, desde que observados os limites previstos em edital específico; ou

III - a reprovação do material didático. (Decreto Nº 9.099/2017).

Na chamada pública processo nº 23000.041804/2017-11 de 27 de outubro de 2017 no subcapítulo 2.1.6. encontramos: “O sistema permite a inserção de mais de um curso de graduação, mestrado ou doutorado. Para a inscrição no banco de avaliadores é necessária titulação mínima de mestre”. Porém no quadro 15, equipe de “Avaliadores” percebemos três membros com a titulação de especialistas, não seguindo com os critérios exigidos na chamada pública.

Quadro 15 - Equipe Avaliadores - Formação

Avaliadores – Formação	Quantidade
Doutorado em Educação	6
Mestrado em Educação	8
Mestrado em Psicologia da Educação	1
Especialização em Educação Infantil	1
Especialização em Educação Inclusiva	1
Especialização em Psicopedagogia Clínico e Institucional e em Formação de Tutores e Orientadores Acadêmicos	1

Fonte: Autora (2021) com base no Guia de livros didáticos PNLD 2019.

A equipe pedagógica listada no quadro 11, elaborou, também, o Guia Digital PNLD 2019, esperando que

as obras aqui disponibilizadas, com ênfase nos aspectos de **contextualização** da diversidade das crianças, das escolas e das comunidades brasileiras e com destaque no **protagonismo** das crianças nas suas aprendizagens, produzam um cotidiano de qualidade educacional compartilhado por todos. A expectativa é que a leitura das obras venha comprovar os acertos e superar os limites de concepções ainda vigentes – porém defasadas – que permanecem em algumas instituições, contribuindo para a consolidação de uma perspectiva de Educação Infantil mais atualizada que respeita as crianças e sua infância. **São vocês, professores, que podem proporcionar a consolidação dessa nova perspectiva de Educação Infantil democrática e de qualidade, e que potencializa as crianças a participarem ativa e criticamente na sociedade contemporânea.** (BRASIL, 2018, p. 7). (grifos do documento).

Destacam ainda que o manual seja utilizado como

material inspirador e não como modelo, os livros aqui indicados visam propiciar que os professores possam se identificar com as diversas práticas sugeridas e discutidas, às quais poderão acrescentar suas marcas pessoais e as experiências das crianças, construindo sua própria maneira e estilo pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 9).

Tendo o manual

como eixo central o conceito de interações e brincadeiras... Isso porque, respeitando as formas como as crianças aprendem, se relacionam entre elas e como as produções culturais historicamente construídas, as brincadeiras livres e de faz de conta tem um valor inestimável, principalmente no que se refere às interações humana e o desenvolvimento da linguagem infantil. É por meio de gestos, sons e do uso substituto de objetos variados que as crianças pequenas entram, pela primeira vez, em contato com a linguagem humana significativa, comunicacional e expressiva que media a relação com outras pessoas. (BRASIL, 2018, p. 9).

A partir disso, é perceptível que ao constituir uma equipe de Avaliação de obras, ainda que sejam didáticas, destinadas à educação infantil, por mais que este manual não seja um objeto defendido por muitos pesquisadores e professores da primeira infância, é possível manter a proximidade com os conceitos e com as especificidades desta etapa da educação básica. Bem diferente do que evidenciamos na constituição da comissão técnica para avaliação e aprovação das obras, no PNLD 2022, que vamos discutir a partir de agora.

Para a criação da comissão para o PNLD 2022, em 18 de novembro de 2020 a Portaria Nº 982 ⁵⁷divulgou a relação de entidades da sociedade civil, responsável pela indicação de especialista para a composição da Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022 - Educação Infantil, conforme observamos no quadro 9 (coluna 2).

Na relação de entidades que indicaram pessoas para a composição da Técnica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022 - além da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação e da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação, entraram outras 20 entidades, conforme apresenta-se, com destaque amarelo, o quadro 9: Academia Nacional de Medicina – ANM; Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades – Abrafi; Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior – Abmes; Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – Abea; Associação Brasileira de Ensino de Direito – Abedi; Associação Brasileira de Ensino de Engenharia – Abenge; Associação Brasileira de Instituições Educacionais

⁵⁷ PORTARIA Nº 982, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2020 - PORTARIA Nº 982, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 02 de abril de 2021.

Evangélicas – ABIEE; Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância - ABE-EaD; Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – Abruem; Associação Nacional das Universidades Particulares – Anup; Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia – Anpec; Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – Anec; Associação Nacional de Educação Domiciliar – Aned; Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – Anpof; Associação Nacional dos Centros Universitários – Anaceu; Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – Angrad; Fórum dos Conselhos Federais de Profissões Regulamentadas; Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – Semesp; . Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro – Semerj; Sociedade Brasileira de Computação – SBC; Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP.

O que constatamos é uma relação de entidades importantes para aprovação de obras didáticas, pedagógica e literárias que dialoguem com a nova Política Nacional de Alfabetização e com o discurso da agenda conservadora do atual governo. Enquanto entidades relacionadas à educação da primeira infância, como o MIEIB, sai deste cenário, entram grupos religiosos conservadores e apoiadores da educação domiciliar, como destacamos a seguir:

- Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE⁵⁸ que tem como missão: “Representar as Instituições Educacionais Evangélicas associadas, atuando, para este fim, junto a quaisquer órgãos dos poderes constituídos e instituições do setor privado” e visão “Ser reconhecida como entidade representativa das Instituições Educacionais Evangélicas que promovem o ensino, a pesquisa, a cultura, o conhecimento e o desenvolvimento humano, fundamentados nos valores ético-cristãos”. É presidente da ABIEE Marcos Fernando Ziemer que já exerceu a função de Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP;
- Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – Anec⁵⁹, sua missão é “Articular e representar as Instituições Educacionais Católicas, em instâncias eclesiais e civis, e promover uma educação integral da pessoa, à luz dos princípios e valores cristãos” e a visão é “Ser **reconhecida** nacionalmente

⁵⁸ ABIEE - <https://www.abiee.org.br/>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

⁵⁹ ANEC - <https://anec.org.br/sobre/>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

como Instituição de excelência que congrega, articula e representa a Educação Católica do Brasil, com interlocução e incidência nos processos de construção das políticas educacionais”. Padre João Batista Gomes de Lima é o Diretor – Presidente da Associação, é Mestre em Ciências Contábeis e graduado em Administração. Exerce a função de Reitor do Centro Universitário São Camilo em São Paulo;

- Associação Nacional de Educação Domiciliar – Aned⁶⁰, presidida por Rick Dias,

É uma instituição sem fins lucrativos. Fundada no ano de 2010, por iniciativa de um grupo de famílias. A principal causa defendida pela ANED, é a autonomia educacional da família. Não nos posicionamos contra a escola, mas entendemos que, assim como os pais têm o dever de educar, têm também o direito de fazer a opção pela modalidade de educação dos filhos. Defendemos, portanto, a liberdade, e a prioridade da família na escolha do gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos. Isso com base na Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634.

Além de associações e sindicatos ligados ao ensino particular (básico e superior), profissionais de diferentes áreas como: medicina, arquitetura, direito, engenharia, psicologia, computação, se engendram no campo da educação da primeira infância, articulando-se com a educação pública, a fim de, contribuir com os retrocessos e desmontes educacionais. E são justamente estes que auxiliam na validação deste projeto de governo, tentando enfraquecer a trajetória de lutas, conquistas e construções da educação infantil, que ainda estavam em processo de consolidação, buscando legitimar um método de alfabetização por evidências científicas, como se tudo que foi construído ao longo da história da educação não fossem construções científicas, logo este governo que usa de discursos de ódio e busca caminhos para enfraquecer as universidades federais, as pesquisas e a ciência.

Com isso, de acordo com a Portaria Nº 982, as entidades tiveram dez dias para protocolar na SEB/MEC as indicações de especialistas para formar a comissão técnica do PNLD 2022 – Educação Infantil, sendo que a composição precisaria ser de quatro membros, dois para as obras didáticas e pedagógica e dois para obras literárias. Os especialistas com indicação das entidades precisariam cumprir os critérios de:

I - ter conhecimento e/ou formação na área de conhecimento, no componente curricular ou na especialidade para a qual está sendo indicado;
e

⁶⁰ ANED - <https://www.aned.org.br/index.php/sobre-nos/quem-somos-aned>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

II - ter experiência profissional na área de conhecimento, no componente curricular ou na especialidade para a qual está sendo indicado.

§ 2º A indicação deverá vir acompanhada de termo, no qual declaram:

I - não prestar pessoalmente serviço ou consultoria aos titulares de direito autoral inscritos no processo;

II - não possuir cônjuge ou parente até o terceiro grau, em linha reta ou colateral, entre os titulares de direito autoral inscritos no processo; e

III - não estar em situação que configure impedimento ou conflito de interesses.

Milton Ribeiro⁶¹, na época Ministro da Educação, instituiu a Comissão técnica na qualidade de Ministro da Educação instituiu a comissão técnica PNL D 2022.

A comissão técnica para o PNL D 2022, por meio da Portaria Nº 214 de 14 de abril de 2021⁶², teve como atribuição, conforme a portaria e Decreto Nº 9.099 de 2017:

I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a matriz de atualização das obras;

II - orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica;

III - validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e

IV - assessorar o MEC nos temas afetos ao PNL D.

Assim, a comissão ficou formado por Augusto Buchweitz⁶³ e Ana Bassôa de Moraes⁶⁴. Augusto Buchweitz, de acordo com seu Currículo Lattes é Doutor em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários e professor da Escola de Ciências da Saúde e da Vida PUCRS, Psicologia. Desenvolve pesquisas no Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul onde lidera o grupo Neuroimagem da Cognição Humana ⁶⁵. É orientador de doutorado e mestrado nos programas de pós-graduação em Psicologia (Cognição Humana) e em Medicina (Neurociências), PUCRS. Conselheiro da Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação (CNE) e membro fundador da Rede Nacional de Ciência para Educação. Buchweitz é o cientista responsável pelo APP de alfabetização *GraphoGame* Brasil, o que o aproximou do secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Nadalim, tornando-se especialista externo para validação do material de alfabetização - TEMPO DE APRENDER - do PNA.⁶⁶

⁶¹ Milton Ribeiro é professor universitário, Doutor em Educação, Mestre e Direito e sua formação inicial é em Teologia e Direito. É membro do Conselho Deliberativo do Instituto Presbiteriano Mackenzie, atuou como Reitor em exercício e vice-reitor da Universidade Mackenzie. <http://lattes.cnpq.br/0281419629149039>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

⁶² Portaria Nº 2014 - <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-214-de-14-de-abril-de-2021-314261610>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

⁶³ Augusto Buchweitz - <http://lattes.cnpq.br/7897187838595254>. Acesso em: 18 de abril de 2021.

⁶⁴ Ana Bassôa de Moraes - <http://lattes.cnpq.br/7316233234248710>. Acesso em: 18 de abril de 2021.

⁶⁵ Grupo Neuroimagem da Cognição Humana site: shorturl.at/jvLY0.

⁶⁶ <http://alfabetizacao.mec.gov.br/ficha-tecnica>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

Nesta lógica, como não encontramos documentos com os nomes de pessoas que as entidades indicaram para compor a Comissão Técnica PNLD 2022, Buchweitz pode ter sido indicado por duas entidades: a própria Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação - Sealf/MEC ou o Conselho Nacional de Educação.

A segunda indicação é Ana Bassôa de Moraes. Ela é fonoaudióloga e Mestre em Ciências da Saúde com ênfase em Neurociências. Atualmente, realiza pesquisas em Transtorno da Aprendizagem da Leitura e Escrita (Dislexia), desenvolvendo sua pesquisa no Grupo de Pesquisa Neuroeducação no qual Augusto Buchweitz é o líder. Augusto orientou a pesquisa de mestrado de Ana, em que o título da dissertação foi “Construção e evidências de fidedignidade e validade de uma escala de leitura e escrita (ELE) para rastreio de crianças com dificuldades escolares. Ana, assim como Augusto, é especialista externa para validação Científica do Curso de formação continuada em práticas de alfabetização – Tempo de Aprender - do PNA. Na mesma lógica que Augusto, acreditamos que Ana tenha recebido a indicação da Sealf/MEC.

A Portaria Nº 214 de 14 de abril de 2021 estabeleceu ainda que a Comissão Técnica PNLD 2022 será presidida por Mauro Rabelo – SEB e a Secretária Executiva da comissão será Sandra Ramos – Coordenadora Geral de Materiais Didáticos.

Rabelo assumiu a SEB em abril de 2018, substituindo Izabel Lima Pessoa. Ele é Doutor, Mestre e Graduado em Matemática, é professor universitário na Universidade de Brasília e pesquisador da linha de pesquisa em “Ensino e aprendizagem de matemática no ensino superior” na UnB. De acordo com seu Currículo Lattes⁶⁷:

Exerceu a função de Secretário Adjunto de Educação Básica do Ministério da Educação de setembro de 2020 a abril de 2021. Foi Diretor de Relações Internacionais da CAPES/MEC de maio/2019 a janeiro/2020. Exerceu o cargo de Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação (jan-abr/2019). Foi Diretor de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior e Secretário de Educação Superior Substituto da SESu/MEC (nov/2016 a dez/2018). Foi membro do Comitê Técnico-Científico (CTC) da Educação Básica da Capes. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Geometria Diferencial, e na área de Avaliação Educacional, com ênfase em avaliação de sistemas e de programas, construção e análise de itens para avaliações de larga escala (ENEM, ENADE, ENCCEJA, SAEB, PROVA BRASIL, PISA, PAS/UnB) e avaliação de competências. Atuou também como parecerista e coordenador adjunto na análise de livros didáticos de matemática do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

⁶⁷ Mauro Rabelo - <http://lattes.cnpq.br/8215637466536468>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

Como Secretária Executiva da Comissão Técnica foi nomeada Sandra Ramos, que é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí, onde atua também como professora. Em seu Currículo Lattes ⁶⁸menciona que realiza pesquisas nas áreas de educação inclusiva, formação de professores, práticas pedagógicas, didática, livros didáticos, jogos e brinquedos, psicopedagogia e educação de jovens e adultos, porém, em seu currículo não há vínculo com grupos de pesquisas. Sandra entrou no MEC em março de 2021 para assumir a coordenação dos materiais didáticos, integrando a Diretoria de Articulação e Apoio às Redes de Educação Básica da Secretaria de Educação Básica. A professora é ligada ao movimento Escola Sem Partido.

Assim como a Comissão Técnica do PNLD 2019, esta comissão foi instituída após a elaboração do Edital de Convocação nº 02/2020, não cumprindo, dessa forma, com a primeira de suas atribuições que era “subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a matriz de atualização das obras”. Mais uma vez o processo para a aquisição dos livros e materiais didáticos não segue os próprios critérios definidos em legislação. E ainda, com técnicos com forte viés biologicista na formação e com nenhuma relação com a educação infantil, pelo que percebemos em seus currículos, o que causa incertezas sobre quais materiais estas pessoas aprovação para a educação infantil.

Como, ainda não foi divulgado o resultado do processo de seleção dos avaliadores, não temos como prosseguir com a busca dos nomes que irão escrever a história do PNLD 2022. No entanto, com os nomes que já apresentamos, não nos resta dúvidas e inquietações, visto que a frente da política para elaboração de materiais didáticos, pedagógicos e literários para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, estão pessoas que ao nosso ver não dialogam com as concepções de criança, educação infantil e professor para a primeira infância.

Sendo assim, o que esperar quanto as exigências dos editais para a elaboração dos livros e materiais didáticos para a educação infantil? Se seguirmos a perspectiva educativa dos sujeitos nomeados nos parece que a educação infantil será organizada seguindo a lógica do ensino fundamental, com ênfase na concepção da neurociência que, mesmo indicando trabalhar a partir das discussões da neuroplasticidade cerebral, desconsidera a relação dialética que os sujeitos mantêm com a cultura, a qual é

⁶⁸ Sandra Ramos - <http://lattes.cnpq.br/1312335740948749>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

indispensável para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Lembrando que essas relações são sempre mediadas, e a qualidade da mediação faz diferenças fundantes na construção desses processos.

Ao se considerar essas questões, a orientação para a seleção dos materiais não apenas fica sob critérios e concepções conservadoras, como também poderão reforçar o ideário da meritocracia, da pobreza como sendo residual. Isto porque, as discussões em relação a metodologia de alfabetização fônica, a ideia das famílias como aquelas que devem criar, o que chamam de ambientes de *Literacia familiar*. Dessa forma, as desigualdades sociais são traduzidas como boa ou má vontade dos pais, interesse ou não das famílias, discursos que são perigosos e que resultam não na melhora dos processos de conhecimentos das crianças, mas em ações e vivências que acabam muito mais discriminando.

Essas observações já indicam que, embora tecnicamente aparente os editais não tiveram modificações significativas, os processos de constituição das avaliações e seleções representam grandes diferenças, as quais procuramos discutir no subtítulo a seguir.

4.2 As continuidades e rupturas entre os editais: quais as exigências?

Na lógica de que os livros didáticos são interferências diretas nos currículos, os editais, norteados pelo Decreto Nº 9.9099 de 2017, são interferências diretas nos livros e materiais didáticos e nos manuais para a professora. Deste modo, buscaremos a partir deste ponto analisar as exigências para a construção das obras no que se refere a construção direta dos textos. Para isso, buscaremos discutir a partir dos anexos III dos Editais de Convocação 01/2017 e 02/2020 sobre as características e objetivos da educação infantil presentes, assim como os critérios de avaliação das obras didáticas que as Equipes de Avaliação Pedagógica PNLD 2019 e 2022 levarão em consideração para a aprovação das obras.

Quando iniciamos o processo de leitura e análise dos editais, eles mostravam-se parecidos em suas estruturas, porém, ao identificar os nomes que participaram dos processos e agora ao chegar aos anexos III, começamos a ter maior clareza dos desmontes que vem se estruturando e acontecendo na educação infantil. Acreditamos que a maior perda entre um edital e outro, como veremos, foi a negação ou apagamento das DCNEI (2009) no Edital de Convocação Nº 02/2020. Porém, de

acordo com o artigo 13º do Decreto Nº 9.099/2017 o “Edital do Ministério da Educação estabelecerá regras para orientar e diretrizes a serem obedecidas na etapa da avaliação pedagógica”. Com isso, mesmo apagando as construções da educação infantil, expressas nas DCNEI, o artigo 13º do Decreto, dá legitimidade ao edital e ao que ele propõe quanto às construções para as obras didáticas. Visto que para o Edital de 2020,

a União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Decreto nº 9.099/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, Decreto nº 9.765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA, e Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas e literárias no âmbito do PNLD. (Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI). (grifos nossos)

Seguimos a discussão, na lógica que a educação infantil desde 1996 com a implantação da LBD Nº 9394 é considerada a primeira etapa da educação básica, seguida pelo ensino fundamental e o ensino médio. Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil não pode ser vista como subordinada às outras etapas da educação, haja vista que a educação infantil não tem o *status* de preparar para algum lugar ou alguma coisa. Outro sim, as três etapas da educação básica precisam estar em um movimento de relação dialética e solidária, articulando-se, de modo, a possibilitar para os diferentes sujeitos, continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Barbosa (2006, p.16) corrobora quando afirma que para a educação infantil “um importante marco foi a diferenciação entre eles ocorrer pelo uso da palavra educação, e não ensino, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos nessa faixa etária.” Sendo assim, será a partir desta visão ampla que discutiremos as características e objetivos da educação infantil nos editais, que compõe os anexos III dos Editais de Convocação 01/2017 e 02/2020.

Em relação as características e objetivos da educação infantil do Edital de 2017 percebemos um diálogo com as DCNEI (2009) e com a BNCC (2017), apresentando as concepções, especificidades e os eixos estruturantes das práticas educativas da educação infantil nelas estabelecidas, como observa-se no recorte abaixo:

1. A educação infantil consiste no ingresso da criança na vida escolar. Este período é de singular importância: as crianças se desenvolvem muito

rapidamente e suas experiências do nascimento até os cinco anos têm enorme impacto por toda a vida.

O objetivo central da educação infantil é ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, assegurando a elas os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos, a serem detalhados no Anexo III-A, asseguram 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.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Considera-se como eixos organizadores da prática educativa na Educação Infantil cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, a serem detalhados no Anexo III-A:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpos, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Oralidade e escrita;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Embora a primeira infância seja um período a ser vivido pela criança enquanto sujeito completo e não “alguém que virá a ser”, a educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nesta etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e deve ser guiada pelas melhores evidências no campo do desenvolvimento infantil. Portanto, caberá a essas obras contribuir significativamente para que, ao final desta etapa, as crianças tenham alcançado as aprendizagens esperadas em cada campo de experiências para que tenham condições favoráveis de ingresso no ensino fundamental. (Edital de Convocação 01/2017 – Anexo III – p. 26, grifos nossos).

Mesmo tendo o entendimento que o Edital de 2017 foi elaborado antes da aprovação da edição final da BNCC, e que o campo de experiência “Oralidade e escrita” corresponde a 2ª versão da BNCC, e que partindo deste pressuposto os livros didáticos aprovados já estariam desatualizados, ainda assim percebe-se proximidade as especificidades de educação infantil defendidos e orientados na legislação, mas já se percebe contradições, no que se refere “ao final desta etapa, as crianças tenham alcançado as aprendizagens esperadas em cada campo de experiências para que tenham condições favoráveis de ingresso no ensino fundamental.” (Edital de Convocação 01/2017 – Anexo III).

Nas características e objetivos da educação infantil do Edital de 2020 parte do texto acima é negado, apresentando apenas o que é conveniente para validar a PNA e os conceitos que esta política trás,

1.1. A educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade

pedagógica e, sobretudo, guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil, de modo a garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis. (Edital de Convocação 01/2020 – Anexo III – p. 30). (nossos grifos).

Em poucas linhas, como vemos acima o Edital “põe por terra” muitas construções. Sabemos o quão importante é a educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, visto que nas relações que ela estabelece com os diferentes pares ela modifica-se, do mesmo modo que modifica o outro e o contexto. Dito de outro modo, a criança se desenvolve através das aprendizagens que acontecem nas e pelas relações sociais. Pensando por esta lógica, isso são evidências científicas, estudo de anos de diferentes pesquisadores da psicologia histórico-cultural. Mas o que seriam evidências científicas mais robustas? Não encontramos a descrição deste termo no edital, no entanto, no glossário e na PNA há uma lista de termos que foram inseridos no texto do edital, de modo a imprimir a marca desta política de governo. Encontramos na PNA (2019),

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

Ao consultar a palavra *literacia*⁶⁹ no dicionário, nos deparamos como palavra sinônima de letramento. Ou seja, um conceito estudado e defendido no Brasil por pesquisadores, como Soares (2003, p.23) em que afirma que “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida.” Concepção já há muito defendida por Paulo Freire que, a partir de muitos estudos científicos, apregoava que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 10). Ou seja, a palavra só terá sentido e significado para a criança se com a palavra a criança conseguir ler o mundo. E é por este viés que caminhamos na educação infantil, apresentando o mundo, o extraordinário, o inédito, o inaugural para as crianças, entendendo que a aquisição da linguagem escrita é um processo, que as crianças partem de conhecimentos espontâneos para se apropriarem dos científicos, os quais são sempre processos mediados. E esse processo não resultado de “amadurecimento endógeno”, nem decorre de aprendizagem memorísticas.

4.2.1 Critérios de avaliação das obras didáticas PNLD 2019 e 2022: as exigências

Ao longo do texto do anexo III sobre critérios de avaliação das obras didáticas PNLD 2019 é possível perceber a preocupação quanto a legislação vigente, a avaliação e escolha das obras, de modo a adquirir materiais de qualidade que potencializem as práticas pedagógicas, sem que sejam materiais exclusivos para o cotidiano com as crianças, como observamos:

a obra didática, como mediador pedagógico, deve proporcionar, ao lado de outros materiais educativos, condições propícias à busca pela formação cidadã, favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões colocadas pela sociedade, ciência, tecnologia, cultura e economia.

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. (Edital de Convocação 01/2017 – Anexo III).

⁶⁹ li • te • ra • ci • a

1. Capacidade de ler e de escrever. 2. Capacidade para perceber e interpretar o que é lido.

Sinônimo Geral: LETRAMENTO.

"literacia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/literacia> [consultado em 02-05-2021].

Quanto aos critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas nos PNLD 2019 e 2022, submetidas à avaliação, percebemos que nos dois anexos foi possível constatar que seguiram as orientações apresentadas no artigo 10 do Decreto Nº 9.099 de 2017.

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital:

I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;

II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;

IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;

V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;

VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;

VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e

VIII - a qualidade do texto e a adequação temática.

Contudo, é justamente este “o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação” apresentado já no decreto que abre precedente para que os livros didáticos efetivem a Política Nacional de Alfabetização. Visto que, mesmo apresentando documentos e diretrizes que dialoguem com as concepções de educação infantil e criança definidas nos documentos mandatários da educação infantil, o edital de 2020 se articula à PNA, uma política distante dos diálogos com uma educação infantil, potente, emancipatória e que respeita a criança em sua inteireza e em sua condição de ser criança. Seguimos nossas análises, quanto a “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano”. Observa-se no anexo III do edital de 2020 que as palavras “democráticos” e “ao respeito a diversidade” são suprimidas do texto, reflexos que são constatados quando observamos a ausência da “valorização da imagem da mulher, do negro, dos indígenas e povos do campo”; o “combate a todo tipo de violência”; às “discussões de gênero; e o “respeito a diversidade religiosa”. O que se percebe no anexo III do edital de 2020 é o “patriotismo” e “referencial homem e mulher” que neste caso se enquadram como “respeitar todos os brasileiros” invisibilizando os diferentes sujeitos, a diversidade e a pluralidade social e cultural existente no território nacional. Importante lembrar que, não podemos compreender essas modificações como simples trocas de palavras, que acabam tendo o mesmo sentido. Antes, fundamental

compreender o papel do discurso em constituir, reproduzir, desafiar e reestruturar os sistemas de conhecimento e crença (Fairglough, 2008). Dito de outro modo, a escolha das palavras para o Edital de 2020 não foi ingênua, não foi aleatória, pelo contrário foi intencional e procura fragilizar e/ou apagar discursos, sobretudo aqueles que significam ampliar a justiça social, reconhecimentos de direitos para todos e todas. Desse modo é notório observar que princípios definidos nas DCNEI, como princípio ético que prega “a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, DCNEI, 2009), são eclipsados no edital.

No que se refere a “coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica” no anexo III do edital de 2017 apresenta orientações abrangentes como: “Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil visando o desenvolvimento integral dos estudantes”. Ao nosso entendimento a metodologia do trabalho pedagógico a ser vivido com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, são práticas construídas intencionalmente, a partir dos eixos que norteiam as aprendizagens, que são as interações e brincadeiras. Mas, o que se observa no anexo III do edital 2020, é que os livros deverão “apresentar itinerários claros, sequenciais de modo que o docente conduza as aulas”, a ênfase na ideia de “condução” e de uma pessoa fazendo isso novamente nos afasta das indicações e defesas da educação infantil, que procuram organizar os encontros junto às crianças, a partir da intencionalidade do adulto, mas sendo essa originada na observação feita com e das crianças.

Podemos pensar então, que, essas orientações contraditórias com o definido legalmente, decorra de uma falta de entendimento dos conceitos e concepções da educação infantil, haja vista que além da PNA (2018) não dialogar com as DCNEI (2009) como já mencionamos, fica distantes também da BNCC. Entretanto, como procuramos discutir ao longo desse trabalho, as análises evidenciam que não há ingenuidade, nem tão pouco desconhecimento, pelo contrário, o que observamos é a inserção de outro projeto para educação infantil.

A perspectiva de que a aquisição dos novos materiais didáticos para educação infantil não apenas segue um edital modificado, acabando por reduzir a educação infantil, de modo especial, a pré-escola como preparatória para o ensino fundamental,

sendo que essa preparação é centrada na aquisição da linguagem escrita. Sobrepondo a linguagem escrita às diferentes linguagens da criança.

Necessário destacar que, entendemos que a linguagem escrita é fundamental no processo de escolarização, e que a criança demonstra sempre interesse em registrar, ler; mas cabe diferenciar novamente a perspectiva com a qual dialogamos. Isto porque, como já pontuado, a alfabetização e letramento são processos, as crianças pensam ativamente sobre essa função, criam hipóteses, desenvolvem códigos e escritas, ou seja, esse processo não é linear nem tão pouco é um simples processo de decodificação de códigos. Dessa forma, entendemos que todo esse processo é possível em

um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos de práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais”. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.187).

Outro aspecto que merece destaque são os critérios definidos para o projeto gráfico. Assim, no Edital de Convocação 01/2017 lemos:

Retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país e apresentar ilustrações que explorem as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem. (Edital de Convocação 01/2017 – Anexo III - p. 33).

Percebemos no cotidiano da educação infantil o quão é importante que os diferentes atores inseridos no contexto, sintam-se representados e valorizados, ao habitarem paredes, livros, exposições. Acreditamos que os materiais e as estruturas dos contextos de educação coletiva de meninos e meninas precisam imprimir as marcas de quem os habita, visto que isso, é contemplar, se encantar e se identificar com a vida, o belo, o real, o extraordinário, com a arte e com os instrumentos que foram construídos pelo homem para ler e interpretar a realidade. Em síntese, a defesa da diversidade, das diferentes culturais serem apresentadas para as crianças como sendo diferentes, mas não hierárquicas.

Esse aspecto é definido no Edital de Convocação 01/2020, como: “Apresentar imagens e ilustrações atrativas, adequadas, coloridas e chamativas, para despertar o interesse das crianças” (Edital de Convocação 01/2020 – Anexo III – p, 33). Que lógica podemos observar neste recorte? Quando lemos esta afirmação, ficamos imaginando de qual criança este edital está falando? Será que caminhamos para a elaboração de

livros pobres, com desenhos estereotipados e que não ampliam o repertório cultural e artístico das crianças. Nós, professoras da educação infantil, bem sabemos que o interesse das crianças é despertado pelo inédito, pelo inaugural. A criança demora-se nos detalhes (LARROSA, 2001), demora-se contemplando o belo que há na natureza, a vagareza dos insetos, os diferentes tons que há na natureza, as narrativas dos seus pares, histórias e contos de fadas e bruxas. Acreditamos, que o interesse das crianças está no cotidiano, nas suas vivências, e mais é o outro que significa o mundo para as crianças; logo a própria ideia de que criança gosta de “tudo colorido”, por exemplo, é algo definido pelo adulto. A produção de livros didáticos para crianças pequenas com “imagens e ilustrações atrativas, adequadas, coloridas e chamativas” deixa em evidência” a estratégia de chamar a atenção, de propor a atratividade” (NEVES, 2016, p. 79), de estímulo excessivo, dialogando com uma lógica de mercado que,

trabalha incessantemente para produzir um objeto vendável, e ao mesmo tempo um consumidor para esses produtos, não cansamos de nos deparar com músicas para criança, filmes para criança, roupas para criança, brinquedos, comidas, etc. que expressam aquilo que definimos (ou que queremos definir) para a infância. (NEVES, 2016, p. 44).

Na cotidianidade dos espaços de educação coletiva de meninos e meninas de 0 a 5 anos, nos deparamos com narrativas que emergem nas e pelas brincadeiras. São momentos riquíssimos e disparadores de intervenções pedagógicas que levem, dentro da condição de cada menino e menina, à reflexão e compreensão dos acontecimentos do mundo e do entorno em que vivem. É o que orienta o anexo III do edital de 2017 e o que foi suprimido do anexo III do edital de 2020.

3.1.6 Observância de temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra

As obras didáticas devem assegurar a abordagem de temáticas contemporâneas que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Entre esses temas destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº8.069/199012), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199713), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/199914), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200915), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018). (Edital de Convocação 01/2017 – Anexo III).

Quanto aos critérios comuns, a anexo III do edital de 2017 apresenta que os livros didáticos deverão: “Contribuir para o desenvolvimento da autonomia”, pois como defendia Freire (1996, p 120) a "autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” ou seja no cotidiano, no fazer

docente entrelaçado na interação com as crianças. O professor tem a escolha de realizar pequenas ações diárias de intervenção no cotidiano da criança e deste modo, ele vai se modificando, modificando o outro e transformando o seu entorno.

O anexo III do edital de 2017 apresenta ainda que, as obras deverão “Propor situações-problema que estimulem a busca de reflexão antes de explicações teóricas”, o que nos levar a compreender que mesmo se tratando do objeto, um livro didático (manual do/a professor/a), como percebemos desde o início de nossas análises, e como mencionado no guia digital do livro didático (2018), este objeto está muito mais próximo da perspectiva de ser um suporte, um apoio as práticas docentes. Pelo menos, no que se refere um apoio aos docentes com pouco experiência e que precisam de referências para construir suas práticas, não sendo o livro um impeditivo do exercício a autonomia, “de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade”. (FREIRE, 1996, p. 121). No entanto, a autonomia docente e da criança é inviabilizado no anexo III do edital de 2020.

Quanto as orientações prestadas os professores, no anexo III do edital de 2020, as obras observarão os critérios de adequação e pertinência, devendo: 2.6.2. Orientar, nos materiais voltados aos professores, a realização da avaliação pedagógica e do monitoramento da aprendizagem dos estudantes ao longo do ano escolar. (Edital de Convocação 01/2020 – Anexo III - grifos nossos).

A lógica de aulas conteudistas, de transmissão de conteúdos, que não se referem aos conteúdos relacionados ao cuidar, o educar e o brincar, está instaurada na educação infantil com a implantação da PNA (2018), do Edital de Convocação Nº 2020, dos livros didáticos para as crianças e as avaliações e monitoramento das aprendizagens das crianças, conforme lemos no recorte acima. A luz das DCNEI (2009) afirmamos que a avaliação na educação infantil, não tem objetivos de seleção, classificação e promoção, algo que ao longo do texto deste edital percebemos que poderá acontecer. O que acreditamos ser necessário para os contextos de educação infantil são as avaliações de processos com os objetivos de dar continuidade aos processos de aprendizagem e assim dar complexidade as propostas, experiências e vivências oportunizadas as crianças. De igual modo, as avaliações em relação a “infraestrutura física, o quadro de pessoal, às condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” como definido no PNE (Lei Nº 13.005/2014), em sua meta 1, estratégia 1.6.

E, embora o edital de 2017, não tenha sido específico para educação infantil, observamos em seu anexo III critérios direcionados para a educação infantil, visto que, como já mencionamos, este edital contemplou as professoras da educação infantil e os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, em relação as obras infantis, foi definido que:

3.2 CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DAS OBRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A obra didática para o professor da educação infantil deve conter orientações para que possam organizar suas atividades baseadas em interações e brincadeiras com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças de zero a cinco anos de idade. As interações e brincadeiras propostas devem assegurar às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (Edital de Convocação 01/2017 – Anexo III, grifos nossos).

O excerto acima mostra o alinhamento do edital com as DCNEI (2009) e com a (BNCC), de modo que articula com conceitos e termos respeitando o papel do professor enquanto autor e produtor da sua prática, tendo no livro um suporte. Além do mais, antes de livros didáticos, as crianças precisam de bons livros de literatura, de modo a ampliar seu repertório cultural e artístico, visto que os livros vão para além da função de leitura e escrita, os livros de literatura aproximam a criança da arte, do belo, da estética. Deste modo, de acordo com as DCNEI (2009) as práticas educativas na educação infantil precisam garantir contextos que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2010, p, 25, grifos nossos).

Quanto ao edital de 2020, no Anexo III, define como sendo critérios específicos para a avaliação pedagógica do manual do/da professor/a de creche e pré-escola, que os livros apresentem, uma introdução sobre os conceitos de literacia e numeracia, seguido de atividades, através de jogos e brincadeiras que envolvam, valores cívicos (patriotismo), consciência fonológica, escrita emergente e habilidades de memorização de informações. A palavra patriotismo nos remete ao capítulo dois deste trabalho em que a elite intelectual no ano de 1827 elaboravam, voluntariamente, compêndios para os mestres das primeiras letras, como sinal de patriotismo e honra, propagando a “verdadeira ciência”, assegurando a continuidade da ideologia do sistema (BITTENCOURT, 1993). O controle sobre a prática do professore e o que ele deve “ensinar” continua quase 200 anos depois.

Em específico para a pré-escola, os jogos e brincadeiras devem dar ênfase:

3.4.6.4. Os componentes essenciais de preparação para a alfabetização, quais sejam, consciência fonológica e fonêmica, conhecimento alfabético, desenvolvimento de vocabulário, compreensão oral de textos e produção de escrita emergente;

3.4.6.5. Noções de quantidade, algarismo, somas, subtrações, proporções simples envolvendo números de apenas um algarismo, noções de localização, posicionamento, espacialidade, direcionalidade, tempo, tamanho, peso e volume, noções de formas geométricas elementares e noções de raciocínio lógico e raciocínio matemático. (Edital de convocação 2020 – anexo IIIA).

O que percebermos é que tanto para o manual do/da professor/a para creche, quanto para a Pré-escola é orientado que: “quanto às atividades a serem realizadas pelo professor, deverão ser trabalhados “jogos e brincadeiras”, suprimindo o termo “interações” que é o que as DCNEI (2009) e a BNCC (2017) preconizam. No mais, emergem do texto palavras com habilidades, preparação para a alfabetização (consciência fonológica) e noções matemáticas (somas, subtrações, proporções simples envolvendo números de apenas um algarismo). O que vemos é uma alfabetização, antecipada e disfarçada por trás de termos como literacia, deslegitimando até o PNE (2014) em que na meta 5 busca-se: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Referente aos critérios específicos para avaliação pedagógica do Material para Professor são orientados a construção de cartões, gráficos para ensinar os conteúdos dispostos nos livros dos estudantes, porém há três critérios, que vale destacar, visto que falam sobre a avaliação:

5.2.6. Materiais de avaliação formativa, contendo orientações, itens e fichas com planilhas para acompanhamento individual da aprendizagem e do desenvolvimento com base nos elementos descritos nos itens 4.3 e 4.4 deste anexo.

5.2.6.1. Os itens de avaliação poderão compor banco de itens do Ministério da Educação.

5.2.6.2. Os materiais de avaliação devem ser apresentados de forma a evidenciar às famílias o desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. (Edital de convocação 2020 – anexo IIIA). (grifos nossos).

No sentido que, na educação infantil a avaliação das crianças dá-se através de pareceres descritivos, a realização de avaliações acompanhadas de fichas e planilhas, nos remete a práticas de avaliações do final da década de 1980 e início dos anos da década de 1990, em que eram preenchidas fichas onde era registrado se a criança alcançou ou não tal aprendizagem. E ainda encontramos um possível ideia de que estas avaliações comporão um banco nacional. Indicadores para medir a

qualidade da educação infantil? E assim, mais uma lei é negada pelo edital de convocação de 2020, a LDB Nº 9394/96.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

Acompanhando a lógica dos critérios para o manual do/da professor/a, o livro do estudante (da criança de 4 e 5 anos de idade) devem abordar os critérios do quadro 16.

Quadro 16 - Os critérios específicos para avaliação pedagógica do Livro do Estudante Impresso para Pré-Escola

4.3. Quanto aos conteúdos de literacia, o Livro do Estudante Impresso abordará, de acordo com a BNCC e a PNA:

4.3.1. O componente essencial de preparação para a alfabetização "consciência fonológica e fonêmica", contemplando:

4.3.1.1. Segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas;

4.3.1.2. Reconhecimento e produção de rimas e aliterações;

4.3.1.3. Identificação do primeiro som (fonema) de palavras;

4.3.1.4. Segmentação de palavras em seus sons (fonemas); e

4.3.1.5. Síntese de sons (fonemas) em palavras.

4.3.2. O componente essencial de preparação para a alfabetização "conhecimento alfabético", contemplando:

4.3.2.1. Apresentação de todas as letras em ordem alfabética, nas formas bastão e cursiva, uma por página, e pareadas em maiúsculas e minúsculas, enfatizando suas representações visual e motora.

4.3.2.2. Associação de cada letra a sua realização fonológica dominante;

4.3.2.3. Associação de cada letra a exemplos de substantivos concretos (objetos, animais, cenários etc) cuja grafia se inicia pela letra em questão;

4.3.2.4. Produção e a identificação, pela criança, de palavras que comecem com o som (fonema) da letra trabalhada, incluindo o próprio nome, os nomes de colegas e familiares e palavras simples.

4.3.2.5. Interação entre as representações visual, espacial e sensório-motora das letras, mobilizando os diversos sentidos para a identificação das letras e de seus sons (fonemas).

4.3.2.6. Recitação do alfabeto e da pronúncia dos sons das letras.

4.3.3. O componente essencial de preparação para a alfabetização "desenvolvimento de vocabulário", contemplando:

4.3.3.1. Apresentação de novo vocabulário, com estímulo à aquisição de vocabulário receptivo e expressivo, apresentando definições claras e fazendo distinção entre conceitos, bem como

demonstrando e exercitando a pronúncia adequada de cada palavra nova e de palavras mais difíceis e sua utilização contextualizada;

4.3.3.2. Associação das palavras novas a campos semânticos e ao conhecimento prévio das crianças.

4.3.3.3. Apresentação do glossário do campo semântico explorado, ao fim de cada capítulo, com o suporte de imagens.

4.3.4. O componente essencial de preparação para a alfabetização "compreensão oral de textos", contemplando:

4.3.4.1. Compreensão oral dos alunos por meio de estratégias de interação verbal e leitura dialogada;

4.3.4.2. Leitura em voz alta, pelo professor, de textos acompanhados (precedidos ou sucedidos) de perguntas para desenvolver e aferir a curiosidade e a compreensão oral, envolvendo o emprego de pronomes interrogativos e adverbiais, tais como "quem", "que", "qual", "quanto", "quando", "onde", "por que", bem como perguntas abertas sobre os textos e seus temas, a exemplo de descrição de personagens, situações e cenários, fomentando a habilidade de inferência e de previsão de desfechos; e

4.3.4.3. Descrição, pelos estudantes, de imagens, ilustrações e cenas ficcionais e não ficcionais, por meio de condução do professor.

4.3.5. O componente essencial de preparação para a alfabetização "produção de escrita emergente", contemplando:

4.3.5.1. Desenvolvimento da coordenação motora fina e da manipulação do lápis em atividades de desenhar, traçar, colorir, pintar, tentativas de escrita, dentre outras;

4.3.5.2. Oportunizar a escrita emergente do próprio nome e do nome de alguns colegas, bem como de listas, textos memorizados e palavras simples;

4.3.5.3. Realizar traçados de grafismos, tais como círculo, onda, linha em serra e outros, em especial aqueles que remetam aos formatos das letras cursivas e bastão;

4.3.5.4. Traçado, pelo estudante, das letras; e

4.3.5.5. Mapeamento motor da escrita das letras no ar, em caixas de areia ou outros meios para estimular a aprendizagem multissensorial das letras e da grafia delas.

4.4. Quanto aos conteúdos de numeracia, o Livro do Estudante Impresso abordará, de acordo com a BNCC e a PNA:

4.4.1. Noções de quantidade, algarismo, somas, subtrações, proporções simples envolvendo números de apenas um algarismo, contemplando:

4.4.1.1. Apresentação dos números de 0 a 20, no mínimo;

4.4.1.2. Comparações entre conjuntos, utilizando os conceitos de "maior", "menor" e "igual";

4.4.1.3. Conceitos de "muito", "pouco" e "nenhum";

4.4.1.4. Algarismos de 0 a 9 com suas representações gráficas, relacionando-os às quantidades que representam;

- 4.4.1.5. Traçado, pelo estudante, dos algarismos;
- 4.4.1.6. Soma e subtração de números de um algarismo;
- 4.4.1.7. Noção de dobro e de metade com apoio visual; e
- 4.4.1.8. Contextualização de quantidades em contagens de dinheiro, pessoas e objetos em geral.
- 4.4.2. Noções de localização, posicionamento, espacialidade, direcionalidade, tempo, tamanho, peso e volume, contemplando:
- 4.4.2.1. Identificação de posições e direções, como “em cima” e “embaixo”, “à frente”, “atrás” e “entre”, “direita” e “esquerda”, “perto” e “longe”;
- 4.4.2.2. Ordenação de sequências temporais, utilizando conceitos como “passado”, “presente” e “futuro”, “ontem”, “hoje” e “amanhã”, “dia”, “mês” e “ano”.
- 4.4.2.3. Distinção entre “maior” e “menor”, “grande” e “pequeno”, “longo” e “curto”, “alto” e “baixo”, “pesado” e “leve”, “dia” e “noite”;
- 4.4.3. Noções de formas geométricas elementares, contemplando:
- 4.4.3.1. Identificação de triângulos, retângulos, circunferências, linhas;
- 4.4.3.2. Comparação entre figuras geométricas; e
- 4.4.3.3. Visualização e manipulação mental de objetos bidimensionais e tridimensionais.
- 4.4.4. Noções de raciocínio lógico e raciocínio matemático, contemplando:
- 4.4.4.1. Identificação e continuação de sequências;
- 4.4.4.2. Resolução de quebra-cabeças;
- 4.4.4.3. Recolhimento e interpretação de dados; 4.4.4.4. Construção de gráficos básicos;
- 4.4.4.5. Identificação de padrões; e
- 4.4.4.6. Representação concreta e verbal de raciocínios.

4.5. Os seguintes conhecimentos elementares sobre o mundo natural e social serão abordados nas obras didáticas, podendo figurar como contextualização de atividades de literacia ou de numeracia:

- 4.5.1. Corpo humano e seus sentidos;
- 4.5.2. Animais;
- 4.5.3. Fenômenos meteorológicos;
- 4.5.4. Astronomia;
- 4.5.5. Plantas;
- 4.5.6. Água e minerais;
- 4.5.7. Família e graus de parentesco; e
- 4.5.8. Rotinas e hábitos do dia a dia.

Fonte: Edital de convocação Nº 02/2020

Reforçando a lógica escolarizante, de prescrição de conteúdos, bancária e de tudo o que já discutimos, pode-se ler ainda que “Os conteúdos de literacia e de numeracia dos itens 4.3 e 4.4 constituem objetivos pedagógicos relacionados à BNCC

e à PNA, que poderão ser abordados por meio de uma diversidade de atividades, jogos e brincadeiras. Ou seja, poderão, o que mais uma vez abre margem para que as crianças passem longos tempos sentadas realizando “atividades”, que vão na contramão do que é viver o cotidiano da educação infantil. Todo o conteúdo relacionado no quadro 16, distribuídos em 192 ou 208 páginas para um período letivo de 200 dias, o que lemos nas entrelinhas é que, se de repente der tempo, as crianças brincarão. (REDIN, 1998). Além do que, relacionar práticas de “literacia” e “numeracia” ao brincar, neste sentido, o livro orientaria o professor a didatizar a brincadeira, ou como fala França (1990) a “didatização do lúdico. O brincar teria um fim, não sendo visto como uma condição social da criança e sua atividade principal no período pré-escolar. (LEONTIEV, 1998).

O que se percebe é que este conjunto de materiais foram pensados para que não haja a possibilidade, caso a escola opte pela aquisição das obras didáticas para o/a professor/a e para as crianças, da não realização da aplicabilidade do que os livros apresentam, visto que há um movimento cíclico vindo do governo, passando pela escola, pela família e voltando para o governo através das avaliações.

Os demais objetos que compõe o Edital de convocação de 2020, seguem está perspectiva de preparação para o ensino fundamental, de deslegitimação dos documentos mandatários da educação infantil e de controle e apagamento da autoria do/a professor/a. Como nos propomos a discutir sobre aos manuais e livros didáticos para as crianças, estes objetos serão disparadores de novas pesquisas e investigações.

Essas reflexões nos remete as palavras de Freire (1996, p. 149), em que afirmava que

O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica.

4.3 O processo de escolha do manual do/da professor/a para a Educação Infantil: um caminho nada suave

Um “caminho nada suave”, realmente, foi o que este percurso tensionou em nós, professores/as da educação infantil. Relacionamos este termo à cartilha, que participou dos programas de livro didático no Brasil por 25 anos, denominada

“Caminho Suave”⁷⁰ de Branca Alves de Lima (1911-2001). Com uma tiragem editorial de 19 milhões de exemplares foi uma ferramenta e guia para a alfabetização de muitos meninos e meninas no Brasil. Foi um material didático destinado a alfabetização, elaborado a partir de outros contextos, à luz de outras concepções e conceitos. Mas, mencionar a cartilha nesse trabalho é remeter às memórias da infância entrelaçadas, também, com à memória do livro didático (LD), assim como às cifras e disputas de poder que envolvem as políticas para a educação e o mercado editorial. Caminho suave, enquanto material didático para alfabetização, atendeu crianças de 7 anos de idade, contraditoriamente, em 2022 teremos material didático para a alfabetização de meninas e de meninos a partir dos 4 anos.

Assim, é possível dizer que avançamos na alfabetização das crianças? Ou apenas antecipamos um processo? É realmente necessário livros didáticos para crianças de educação infantil? Como já discutimos, o Decreto Nº 9.099 inquietou todos ou quase todos que fazem e vivem a educação infantil, na perspectiva e defesa de um currículo e práticas educativas construídas e vividas nas relações e encontros cotidianos. Podemos dizer que o caminho do LD para educação infantil, do decreto até a chegada às creches foi nada suave, foi tão incerto que nos provocou à pesquisa. Como a escolha dos livros e materiais didáticos do PNLD 2022 está em processo, discutiremos aqui apenas a escolha dos manuais do professor do PNLD 2019.

Conforme mencionamos no capítulo 1, utilizamos como marco para as nossas investigações a Lei Nº 12.796/2013⁷¹ que alterou a LDB 9394/96⁷² estabelecendo a obrigatoriedade da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. Essa política reverberou para que novas políticas fossem pensadas para a educação da primeira infância em espaços de educação coletiva, entre as políticas, o Decreto Nº 9.099 de 2017 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

Tendo em vista todo o processo para a execução do Decreto 9.099 no PNLD 2019, o percurso para a escolha do livro didático (manual do/da professor/a) para a educação infantil prosseguiu, como já mencionamos, com a publicação no DOU da

⁷⁰ PERES, Eliane Teresinha; VAHL, Mônica Maciel; THIE, Vania Grim. Aspectos editoriais da cartilha “Caminho Suave” e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1 [40], p. 335-372, 2016.

⁷¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 31 de março de 2021.

⁷² http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 31 de março de 2021.

Portaria nº 113 de 08 de fevereiro de 2018 com a escolha da comissão técnica, PNLD 2019, responsável pelos processos para a avaliação pedagógica das obras didáticas.

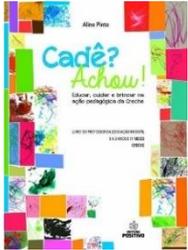
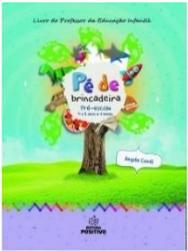
Em 03 de julho de 2018 foi publicado no DOU nº 126, seção 1, p. 25 o resultado preliminar referente ao Edital 01/20017 CGPLI – PNLD 2019, no qual foi divulgado a relação das obras aprovadas no âmbito do programa. As obras receberam pareceres da Equipe de avaliação pedagógica, apontando a aprovação, aprovação condicionada à correção de falhas pontuais e/ou reprovação do material.

Nenhuma obra da educação infantil foi aprovada em primeira instância pela equipe de avaliação pedagógica. As obras cujo códigos dos livros são: 0281P19003; 0284P19001; 0285P19002; e 0286P19001 foram aprovadas condicionadas à correção de falhas pontuais. Os detentores dos direitos autorais das obras tiveram, conforme edital, um prazo de 10 dias para acessar os pareceres da equipe de avaliação pedagógica, realizar as devidas alterações e carregar a obra corrigida no site do SIMEC, para que o material pudesse compor o Guia de Livros Didáticos. Foram reprovadas as obras com os códigos: 0090P19001; 0091P19002; 0166P19001; 0167P19003; 0168P19002; 0190P19001; 0192P19002; 0193P19003; 0287P19002; 0288P19001; 0289P19001; 0290P19001; 0291P19001; 0293P19002; 0294P19002; 0295P19002; e 0296P19003. Com a reprovação da obra o responsável legal, através do parecer técnico pôde entrar com recurso no prazo de 10 dias, conforme edital.

A Portaria nº 30, de 15 de agosto de 2018, divulgou o resultado da etapa de avaliação pedagógica do PNLD 2019 – Edital 01/2017/ CGPLI. Após todo esse processo, o qual nos chama atenção o número de obras reprovadas, a Diretoria de Apoio às Redes de Educação Básica, apresentou a relação das obras aprovadas no âmbito do PNLD 2019:

Quadro 17 – Manuais para o professor da Educação Infantil aprovados PNLD 2019

Imagem	Título do livro	Autores (as)	Código	Editora	Edição
	Aprender com a criança: experiência e conhecimento	Priscila Monteiro, Monique Deheinzelin, Ana Flávia Castanho.	0281P19003	Autêntica	1/2018

	Práticas comentadas para inspirar: formação do professor de educação infantil	Joyce M. Rosset, Lucila Almeida, Maria Helena Webster, Joyce Eiko Fukuda.	0286P19001	Editora do Brasil	1/2017
	Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche	Aline Pinto	0284P19001	Editora Positivo	1/2018
	Pé de brincadeira	Ângela Cordi	0285P19002	Editora Positivo	1/2018

Fonte: Elaborada pela autora (2020) com base no Edital 01/2017/ CGPLI.

Os responsáveis legais, das obras do quadro 17, tiveram um prazo de 5 dias úteis para inserir os livros do professor no site do SIMEC, de modo que, o material fosse incluído no Guia de livros didáticos. Como já falamos, o Guia de livros didáticos - PNLD 2019 para a Educação Infantil, foi uma das construções da equipe técnica responsável pela avaliação pedagógica dos livros. Sua arquitetura se divide em: Equipe de avaliação; Por que ler o guia? Obras disciplinares; Princípios e critérios; Coleções aprovadas; Resenhas das obras aprovadas; Ficha de avaliação; e Referências. Ter esse guia foi um fato inédito, posto que, como já indicado esse foi o primeiro ano que a educação infantil foi contemplada com um livro didático/ manual para o/a professor/a.

De acordo com o Guia (2018)

Esta decisão configura uma excepcional oportunidade, uma vez que a distribuição destes livros se dá no contexto de aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Este momento histórico, que oferece uma chance para promover avanços tão necessários neste nível de ensino, acentua a importância da seleção das obras no PNLD atuarem como apoio à formação em serviço dos professores e outros profissionais da área. (BRASIL, 2018, p. 5, sem grifos no original).

A afirmativa do manual ser uma “chance para promover avanços” gera muitas interrogações e indignações, pois nas últimas décadas a pesquisa em educação infantil cresceu substancialmente, os materiais produzidos por pesquisadores da área de educação e áreas afins seguem essa perspectiva de crescimento, assim, como o crescimento de atendimento as crianças menores de 6 anos em instituições educativas, apesar de ainda estar aquém das metas nacionais. Esses dados evidenciam que a educação infantil já avançou, há décadas está em um processo de consolidar uma nova concepção de sua função procurando ultrapassar as concepções de “guardar”, “política de compensação”, “educação das famílias”, “educação para as mulheres”. Assim, ao fazer essa afirmação, o guia muito mais que ignorar todo esse percurso, ele acaba por negá-lo ao mesmo tempo em que exalta o manual como potente e necessário. Além dessa questão, nos chama atenção chamar a educação infantil de nível, posto que na LDB 9.394 de 1996, ela é denominada etapa, pois na organização da educação nacional temos apenas dois níveis educativos.

Mas, ainda que seja possível fazer todas essas observações em relação ao Programa, a distribuição foi realizada, e para que, fosse possível, as escolas e as instituições de educação infantil participarem do processo de escolha, foi necessário que as redes de ensino, por intermédio da secretária de educação, acessassem o PDDE Interativo e aderissem ao programa, selecionando os materiais que interessam para a rede.

Todas as escolas e instituições relacionadas no Censo Escolar de 2017, caso as redes tenham aderido ao programa, foram atendidas pelo PNLD 2019. Porém, diferente das escolas de ensino fundamental e médio, as escolas ou centros de educação infantil receberam os livros didáticos, somente para os professores, como apresentado anteriormente. Outro aspecto do PNLD 2019 foi que também, contemplou pela primeira vez, além da educação infantil, a educação do campo e atendeu as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público, que atendam a educação.

Assim, entre 23 de agosto a 12 de setembro de 2018 o (a) diretor (a) da instituição de ensino, por meio do seu acesso pessoal ao PDDE Interativo pôde efetuar a escolha dos materiais didáticos do PNLD 2019, de acordo com as faixas etárias atendidas:

Quadro 18 - Escolha do livro do professor

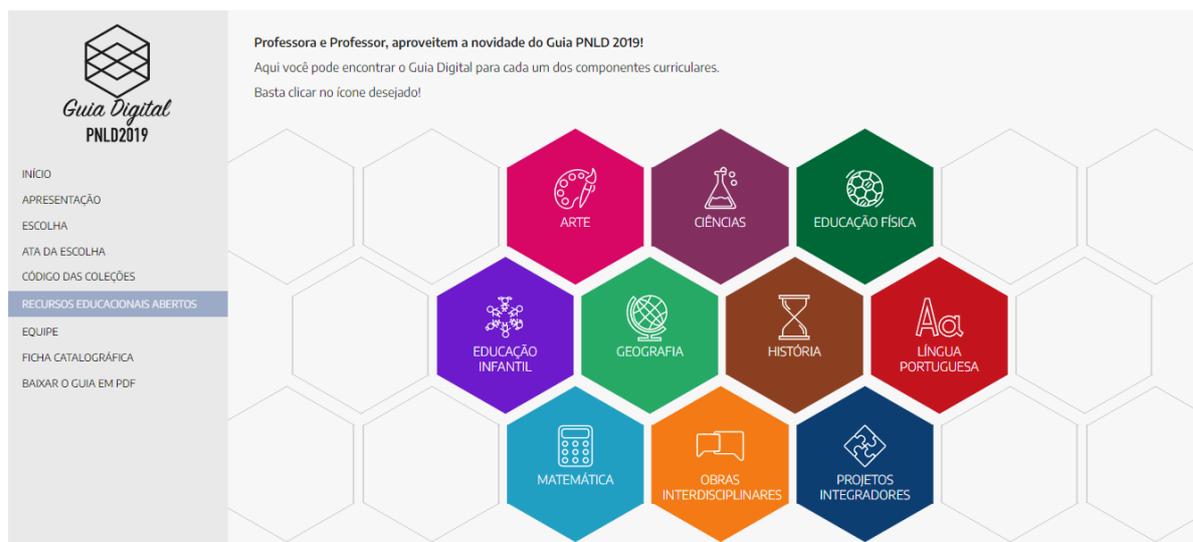
Faixas etárias	LIVRO DO PROFESSOR		OPÇÕES	
	Creche – 0 a 3 anos e 11 meses		1ª opção	2ª opção
	Pré-Escola – 4 a 5 anos e 11 meses		1ª opção	2ª opção
	Creche e Pré-Escola – 0 a 5 anos e 11 meses		1ª opção	2ª opção

Fonte: O Guia de livros didáticos - PNLD (2019) para a Educação Infantil

Cada instituição pôde optar em adquirir um livro/manual para creche (0 a 3 anos e 11 meses) e um livro/manual para pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) ou receber um volume integrado que contempla as duas etapas (0 a 5 anos e 11 meses). Se fez necessário, ter uma segunda opção de escolha, visto que na falta da primeira opção, a instituição receberia a segunda, por este motivo, as escolhas precisaram ser conscientes e responsáveis, tanto para a primeira opção quanto para a segunda. O manual para o/a professor/a de educação infantil, tem sua abrangência para um prazo de 3 anos. Além dessas indicações, o governo federal exige a realização de um registro da escola em relação ao processo de escolha, através do site PDDE Interativo, sendo necessária a inserção da ata de reunião da escolha, na qual todos os professores da instituição participaram e assinaram.

Para que os professores pudessem realizar as escolhas, os livros/ manuais didáticos, na íntegra, foram acessados via sistema do PDDE Interativo. Porém, as resenhas das obras, também estavam acessíveis no Guia Digital PNLD 2019 no site do FNDE, como disposto na figura 6.

Figura 6 – Guia Digital PNLD 2019



Fonte: O Guia de livros didáticos digital - PNLD (2019) para a Educação Infantil.

Ao acessar o ícone Educação Infantil, o site encaminha para outra página em que encontramos outras duas bandeiras de acesso: livros e Guia. Na apresentação de cada livro, encontra-se uma resenha composta de uma visão geral do material, descrição, análise e práticas pedagógicas.

Foi possibilitado às escolas, conforme o decreto, três modelos de escolhas dos livros, de maneira que optassem entre adotar uma obra por escola, adotar uma obra por grupos de escola ou ainda adotar uma obra para atender toda a rede de ensino. No caso de uma escolha por rede, o material distribuído seria o mais escolhido pelas escolas.

Por meio do site PDDE Interativo ou no Sistema de Distribuição de Livros do FNDE foi possível conferir e acompanhar o quantitativo de livros didáticos disponibilizados para cada escola, as encomendas, datas de postagens e recebimentos. Os livros/manuais didáticos PNLD 2019 foram entregues entre os meses de novembro de 2018 a fevereiro de 2019 diretamente nas escolas, por intermédio dos Correios. Somente a distribuição para as escolas rurais, as entregas aconteceram nas secretarias de educação.

O PNLD 2019 contemplou 147.857 escolas, atendendo um total de 35.177.899 estudantes, em uma tiragem editorial de 126.099.033 livros e um valor total de R\$ 1.102.025.652,17. Na etapa da educação infantil, em seu primeiro ano de programa, contemplou 74.409 escolas e centros de educação infantil, levou material de apoio a 646.795 professores e professoras, somando o valor de aquisição de R\$ 9.826.136,60. Na figura 4 é possível conferir os números por etapa de ensino.

Figura 7 – Quantitativo de Livros Didáticos PNLD 2019

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	R\$ 9.826.136,60
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92.467	12.189.389	80.092.370	R\$ 615.852.107,23
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	R\$ 224.516.830,94
Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R\$ 251.830.577,40
Total Geral	147.857	35.177.899	126.099.033	R\$ 1.102.025.652,17

Fonte: Página FNDE (2020).

O processo de escolha, por determinação legal, deveria ser participativo e como toda política, democrático. Pelo que se percebe, isso até aconteceu, no entanto, como mostra-se, o processo de escolha foi rápido, sem consulta prévia dos/as professores/as, sem tempo para questionamentos, interpretações e análise dos materiais por parte dos maiores interessados, os/as professores/as.

Apropriar-se de um material que, conforme o Guia Digital 2019, seria para enriquecer as práticas educativas, é preciso muito cuidado, haja vista que, o manual do/a professor/a, ao nosso ver, não é para ser compreendido como um roteiro para definição e execução de aulas, ainda que eles indiquem isso. O que remete a profissão docente o papel de professor/a tarefeiro/a (MARTINS FILHO, 2020) ou ainda

nos parece próxima ao papel do professor como aquele que é um aplicador de uma proposta pedagógica definida, pois ao trazer quais conteúdos devem ser ensinados as crianças, os livros acabam por definir também o trabalho do professor. (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p. 7).

Mesmo que oriente que o manual do/da professor/a não deve ser o único material a ser utilizado pelos/as docentes, com este material em mãos, o/a professor/a poderá passar a

desenvolver um trabalho previsível (segue o prescrito no livro), que se faz seguro na sua concretização (não abre para o imprevisível, para aquilo que emerge das crianças, da sua leitura do grupo de crianças), e que conforma um processo de simplificação (já que o que precisa ser aprendido e até onde deve-se trabalhar já está posto no livro e organizado do simples ao complexo. (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p. 9)

Os livros que chegaram à educação infantil em 2019 são resultados de muitas influências e negociações políticas, a partir de um novo projeto educativo, que nos parece indicar um afastamento das discussões históricas desenvolvidas na área de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANUNCIANDO OS ACHADOS

*“As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender”
Paulinho da Viola.*

Iniciei esta pesquisa com a certeza do meu inacabamento e incompletude, sei que não me basto sozinha, preciso de outros, sempre. Na trajetória da investigação me constitui uma pesquisadora em construção, sempre estarei em construção. O caminho não foi linear, teve idas e voltas, rupturas, pausas, silêncios e reflexões necessárias para continuar a andança. Isso não quer dizer que estou completa e acabada, o percurso me fez outra, me transformou, já não sou mais a mesma do início. Contudo, pesquisamos para encontramos respostas, e da pesquisa emergiram novas inquietações e perguntas. Percebi, assim como Paulino da Viola, que as coisas estão no mundo, mas além de aprender, precisei buscar, colocar lentes novas, exercitar o olhar, interpretar e analisar o que aprendi e conheci.

Dadas as reflexões iniciais, nossa investigação partiu da premissa que analisar as políticas do livro didático para a educação infantil implicaria em constatar que nenhuma política curricular é neutra, ela sempre envolve disputas de poder, apresentando as concepções e conceitos das pessoas ou grupos que as elaboram e as definem. Com isso, muito mais que compreender os caminhos para a adoção de livros didáticos para a educação infantil, outros questionamentos nos tensionaram à pesquisa, como: por que um manual para o/a professor/a de educação infantil? Os manuais não seriam limitadores da autoria e protagonismo docente?

E ainda, ao considerar a chegada de livros para as crianças de 4 e 5 anos, esse fato pode reduzir as práticas educativas a “aulas” em uma perspectiva bancária, como fala Freire? Se faz necessário a adoção de livro didático para a educação infantil? O livro didático seria um material auxiliar para o/a professor/a de educação infantil? Ou sua utilização será aos moldes dos livros textos do ensino fundamental?

Embora sejam questões necessárias e pertinentes, nossos estudos indicaram que antes era necessário compreender como esses livros seriam escolhidos, o que nos direcionou para as análises dos editais e aos decretos. Assim, ao analisar os editais observamos que, eles são definidos em consonância com o projeto educativo do governo que está em exercício, entendendo ainda que, ao se pensar em governo, não é possível pensar em personificação, isto é, ainda que governo seja

representando por uma pessoa, as políticas são definidas em uma ampla arena de negociações, como procuramos evidenciar nas análises.

Assim, se tivemos momentos em que o projeto de educação democrática, em defesa de uma escola plural tinha mais força, e com isso observamos a inclusão nos livros didáticos da valorização da mulher, dos negros, dos indígenas, dos deficientes e as diferenças individuais; no presente contexto nos parece que é visível uma regressão nesses princípios.

Assim, partindo dos questionamentos iniciais fomos atrás de compreender os desdobramentos das políticas curriculares para educação infantil que levaram a chegada dos livros didáticos à esta etapa da educação básica, através da análise da política do livro didático para a educação infantil. Nessa perspectiva, ao longo do trabalho fomos desdobrando e buscando respostas para os objetivos específicos.

Ao discutir sobre as construções curriculares para a educação infantil, no primeiro capítulo, nos deparamos com diferentes concepções de currículo, dentre essas a perspectiva de ser uma ferramenta de controle, encapsulador docente, condicionador de práticas de poder e de opressão. Com isso, currículos foram e ainda são construídos como de prescrição de atividades e conteúdos, numa lógica bancária e de submissão, em que o professor é o detentor do saber e a criança, adolescente e/ou adulto é aquele em que é depositado do conhecimento ou o conteúdo.

Porém, também estudamos perspectivas como de Freire (1970), que afirma que um currículo conteudista não dialoga com uma educação libertadora, nem tão pouco com um currículo que busca emancipar sujeitos, tornando-os críticos, reflexivos, atuantes, autônomos e que aprende e se transforma por meio de uma relação dialógica com seus pares e com o conhecimento acumulado ao longo da história. Outrossim, entendemos que o currículo precisa ser construído e estar próximo dos contextos para os quais eles são construídos, de modo a, dialogar com os diferentes atores que o compõe.

Já as construções e discussões curriculares para a educação infantil, no Brasil, vimos que são recentes, diferente das discussões para as demais etapas da educação. Isso porque a educação infantil, foi reconhecida tardiamente como etapa da educação básica. E desde então, muitas são as pautas de estudos, discussões e reivindicações dessa área. E, o resultado dessa trajetória são os significativos avanços em relação as às concepções de criança, de infância, do papel do professor e da função da educação infantil.

Ainda nesse processo, foram definidos vários documentos, tanto mandatários, como orientadores com o objetivo de consolidar uma política nacional de educação infantil. Em paralelo, os movimentos sociais, as pesquisas foram impulsionando o Estado na definição também de leis.

Todas essas discussões legais e pedagógicas repercutiram diretamente nos currículos para educação infantil, e para o perfil do professor/a de educação infantil. E com as definições da DCNEI em 1999, atualizadas em 2009, havia um projeto de educação infantil pautado em uma perspectiva respeitosa em relação a criança, e com isso a defesa de uma formação de professores/as que priorize e oportunize pensar em criar e produzir práticas disparadoras de aprendizagens significativas e com sentido, criar contextos espaciais e materiais acolhedores e emancipatórios que promovam a autonomia e a criticidade. Ainda acreditamos ser importante que ao apresentar o mundo para os meninos e meninas o/a professor/a respeite a subjetividade e as diferenças de cada criança, exercite o olhar e a escuta, de modo a perceber as minúcias e as sutilezas que acontecem nos encontros e nas narrativas com e entre as crianças.

Deste modo, o currículo para esta criança e este/esta professor/a da educação infantil (DCNEI, 2009) se dá, a partir das necessidades, interesses e conhecimentos das crianças, em que a intencionalidade docente, articula com os conhecimentos produzidos ao longo da história. Dito de outro modo, o currículo da educação infantil não é um currículo adaptado do ensino fundamental, nem tão pouco uma lista de conteúdo a ser transmitida. Um currículo narrativo para a primeira etapa da educação básica se dá no cotidiano vivido com as crianças, em que as aprendizagens e vivências são mediadas conscientemente pelo/a professor/a, sendo o centro desse processo, as relações estabelecidas em contextos.

Em meio as investigações, percebemos que para as ferramentas curriculares não controlarem o fazer docente, se faz necessário que o/a professor/a tenha consciência do seu papel e das escolhas e consciência da complexidade da docência para esta etapa da educação básica. Visto que a aprendizagem e o fazer docente se faz na prática, a partir de uma reflexão dialética com a teoria. Ou seja, a aprendizagem docente está em movimento e em construção permanente.

Nos apropriamos dos conceitos e dos caminhos da ferramenta curricular: livro didático no segundo capítulo da dissertação, visto que precisávamos pensar e refletir sobre qual a função e/ou subsídio que o livro didático e/ou manual para professores/as

ofereceria à educação infantil. Nos deparamos com o livro didático como aquele apresenta o ensino de matérias, manual para boas práticas na escola, um mediador de processos e o manual como um guia prático que explica o funcionamento de alguma coisa. Porém, constatamos que os livros didáticos podem ser reguladores e controladores de processos, encapsulador de práticas docentes, visto que ele pode determinar o currículo e os caminhos a serem seguidos na escola. Para compreender toda as construções em torno do livro didático fizemos uma memória deste objeto desde o tempo do império até o Decreto N° 9.099/2017 que “Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático” e insere a educação infantil no PNLD. Com isso, foi possível constatar as influências externas, as relações de poder e controle, os discursos e ideologias por trás dos livros didáticos, visto que cada tempo, cada governo imprimiu e continuam imprimindo suas verdades ideológicas nos livros. Este e o primeiro capítulo foram fundamentais para que pudéssemos compreender toda articulação e desdobramentos da política do livro didático para a educação infantil.

Iniciamos as discussões e análises do Decreto N° 9.099 de 2017, do Edital de Convocação N° 01/2017 – CGPLI – PNLD 2019 e do Edital de Convocação N° 02/2020 – CGPLI PNLD 2022, no terceiro capítulo, estendendo até o final do quarto capítulo, visto que para compreendermos a chegada do livro didático na educação infantil, precisamos desdobrar e compreender as tessituras destes documentos. Para isso, nos apropriamos da intertextualidade de Fairclough, o que levou-nos a constatar que as definições de quais livros poderão ser escolhidos pelas instituições educativas é indicativo de uma grande política, dessa forma, os textos não falam somente das pessoas que os construíram, mas evidenciam também as concepções, perspectiva e projeto educativo que o governo defende, sem retirar as disputas que toda definição de política possui, entendemos que os editais indicam a força política que está no poder.

À medida em que fomos avançando nas análises, fomos percebendo palavras de ligação que abriam margens para futuras construções e novos objetos dentro do PNLD, como por exemplo no Decreto N° 9.099/2017 em que já havia no texto do documento que

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica.

Enquanto nossas análises estavam somente no Edital de 2017 que inaugurou a entrada da educação infantil no PNLD, não havíamos compreendido o significado de todo o texto. A princípio, para nós, entendermos o decreto era tentar elucidar a constituição de um manual para o/a professor/a de educação infantil. Nessa lógica, o decreto norteou o rumo para os próximos editais para a educação e aqui, em especial, a educação infantil. O Decreto além de apresentar as etapas que seriam atendidas pelo PNLD, a partir da sua implementação, listou, também as etapas para o processo de aquisição dos livros, os objetivos do PNLD, a legislação que deveria ser respeitada e as entidades que indicariam representantes para participar dos processos. Ao analisar o decreto foi possível constatar que o ministro da educação pode chamar entidades que for de seu interesse para indicar representantes para a comissão técnica, assim como é dele a palavra final para a escolha dos técnicos. Constatamos, também, sobre a possibilidade da entrada de empresas privadas ou filantrópicas desde a etapa de avaliação, supervisão e distribuição dos materiais até a etapa de monitoramento, delegando à iniciativa privada um “controle consentido” sob a educação pública. O que podemos perceber que os editais de 2017 e 2020 estavam subordinados ao decreto.

Ao iniciarmos as análises dos editais, procuramos resguardar as singularidades de cada documento e a conjuntura de cada momento histórico das respectivas definições, observando as continuidades, as discontinuidades e intertextualidade, conhecendo, também, os setores e pessoas envolvidas nos processos, os avaliadores das obras didáticas e o sistema de avaliação pedagógica. Chegamos no entendimento de que o edital de 2017, foi instituído por um governo de transição, que queria implantar a BNCC e fez do manual para o/a professor/a de educação infantil, um instrumento para a efetivação do documento, além de evidenciar que este seria um avanço para a educação infantil. Já o edital de 2020, específico para a educação infantil, foi construído para levar livros didáticos para crianças a partir de 4 anos (Pré-Escola), implantando a alfabetização via sistema fônico, visando a efetivação da Política Nacional de Alfabetização e criado por grupos que buscam um apagamento das construções históricas da educação. Cada edital, em seu tempo, chamou para o processo de avaliação e aprovação dos livros pessoas que dialogam com as ideologias de governo, representada pelo ministério da educação e suas secretarias.

Os processos de definições dos editais e conseqüente dos livros, que são subordinados aos editais, percorreram caminhos de desconstruções acerca das

especificidades, conceitos e concepções que norteiam esta etapa da educação básica, atacando elaborações teóricas e legais do campo da educação infantil.

Com a investigação realizada no Decreto Nº 9.099/2017, o Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI e o Edital de Convocação 02/2020 – CGPLI foi possível verificar muitas diferenças e descontinuidades entre um documento e outro, além de constatar a subordinação dos livros didáticos à defesa de um determinado projeto societário, que na conjuntura atual, se apoia em uma agenda conservadora de direita, articulada com projeto de Estado neoliberal. Dessa forma, a política nacional do livro de didático é também alvo de disputas entre editoras ao se considerar os montantes monetários envolvidos nessa política.

Quanto a autonomia e autoria docente frente a interferência dos livros didáticos, como ferramenta dos currículos, é algo que se efetiva ou não dado ao repertório e conhecimento docente acerca dos conceitos e concepções que norteiam a educação infantil, e no nosso entendimento isso se dá com formação continuada de professores/as. Entendemos o livro didático (manual do/da professor/a) com uma ferramenta curricular pensada como preparatória, ou seja, ele diz como faz, mas não diz que o/a professor/a sinta, viva, experencie, leva-o/a dar aulas, didatizando a própria vivência e tornando-se um/a professor/a tarefeiro/a.

Importante observar que, no entanto, é contra indicado pensar em termos dicotômico sobre o PNLD, pois ao considerar a realidade brasileira, suas francas desigualdades, por vezes o manual do/da professor/a, como pensando no edital de 2017, pode ser um instrumento a mais para elaboração e reflexão dos encontros, Mas, essa questão se torna mais complexa com a opção governamental de distribuir livros para as crianças, pois na tradição escolar brasileira isso está muito marcado pela lógica de educação bancária ainda hegemônica no país. Assim, o livro didático (para crianças de 4 a 5 anos) pode retirar a criança do campo da experiência e valorizar apenas uma forma de linguagem.

Como o livro didático para a educação infantil é um elemento novo dentro das unidades de educação coletiva de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, acreditamos que esta investigação foi de grande importância para a compreensão da chegada dos livros à esta etapa da educação básica, assim como as políticas e as articulações que aconteceram para a efetivação desta ferramenta curricular.

Em síntese, entendemos que os livros didáticos apresentados como prescritivos, conteudistas e controladores de corpos não dialogam com as especificidades e o cotidiano da educação infantil, nem tão pouco com o fazer docente pensado a partir da criança em relação e interação com seus pares e com o mundo. Portanto, estes livros não têm espaço na educação infantil que acreditamos, os livros que devem habitar os contextos no cotidiano dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas são os de literatura infantil. Esperamos que nossas reflexões sejam disparadoras de novas investigações e pesquisas, especificamente a partir dos objetos não investigados do edital nº 02/2020 e suas relações com as práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, v. 22, n. 40, 2013.
- APPLE, Michel Whitman. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 176 p.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michel Whitman. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. 2003.
- BANCO MUNDIAL, **Priorities and strategies for education: a World Bank sector review**. Washigton, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen 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. 185-198.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; TROIS, Loide Pereira. **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil**. Brasília: MEC, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Artmed Editora, 2006.
- BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. Universidade de São Paulo, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese de Doutorado.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando. **XI Anped Sul. Reunião Científica Regional da ANPED. Anais... Curitiba: PR, 2016.**

BONAFÉ, Jaume Martinez; RODRIGUES, Jesus Rodrigues. O Currículo e o livro didático uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos** - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão.** Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação.** 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/CNE, 2008. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 9 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998. 3 v.

_____. 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, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996.**

_____, **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993. - Versão atualizada 120p. 1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto.

_____. 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: 12/01/2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARDONA, Márcia Pires; DE MELO, Débora Teixeira. Currículo e educação infantil: os desafios para a gestão e professores. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 16, p. 111-126, 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007.

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.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE AZEREDO, Jéferson Luís; PIZZOLLO, Maria Cristina Corrêa; DE BITTENCOURT, Ricardo Luiz. A formação continuada de professores: um espaço para autoria?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 3, p. 148-166, 2019.

EMMEL, Rubia; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. **Anais IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em educação da região sul**, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FAGUNDES, Vanessa Giovanela. **BNCC e educação infantil: análise do processo de produção do texto**. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman; DE MELO, Iran Ferreira. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'agua**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

Faria, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia do livro didático**. 17 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-287, 2006.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 531-545, 2004.

FERNANDES, Magda Carvalho. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: SBHE/UFES. 2011. p. 1-14.

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano. **Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.

FINCO, Daniela. Campos de experiência e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen 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.

FOCHI, Paulo Sergio. Será que um dia os arco-íris terão cores. GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. **Parafernália II: currículo, cadê a poesia**. Porto Alegre: Indpein, p. 98-111, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970

FREITAS, Liliam Teresa Martins. **Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil**. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

GOODON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 159-170, 2000.

HÖFLING, Eloisa de Mattos et al. **A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988**. 1993.

JUNIOR, Ivan Carlos Cicarelo. **Educação Infantil: Concepções de Desenvolvimento Humano em Documentos Curriculares das Três Maiores Cidades Catarinenses**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2018.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância, história e educação. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**, v. 5, 1998.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, 1996.

LARROSA, Jorge. **Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Textos - subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Leituras – SME, julho de 2001.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a educação infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

NEVES, Leonardo Longen. **Lugares educativos como possibilidade para as experiências estéticas na educação infantil**. 2016. 127 f. dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

NÓVOA, Antônio. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**, n. 154, p. 23, ago. 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas**. Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 237-252, 2009.

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, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas de nossos tempos; 62).

PERES, Eliane Teresinha; VAHL, Mônica Maciel; THIE, Vania Grim. Aspectos editoriais da cartilha "Caminho Suave" e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1 [40], p. 335-372, 2016.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998 (Cadernos Educação Infantil, v. 6).

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFMS)**, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010.

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.

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**. 2019.162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas Públicas para infância e direitos da mulher**. In Encontro UNICEF. Bogotá, 1983.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, 2001.

RUSSO, Danilo. De como ser Professor sem dar Aulas na Escola da Infância. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de. **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTAN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTAN, José Gimeno. **Uma reflexão sobre a prática**. 3ª Edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor?. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 9, n. 17, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Solange Jobim; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (2016). **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. In BRASIL. Caderno 2. 1 Ed. Brasília: MEC/SEB.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. **Pesquisa Participante: O saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias e Letras**, 2006.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo/SP, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES, com os termos de busca: educação infantil; livro didático; políticas públicas e público privado.

Banco de dados	CAPES http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/
Data da pesquisa	24/08/2019
Termo de busca	("educação infantil") AND ("livro didático") AND ("políticas públicas) AND ("público privado")
Nº total de registros	29 resultados
Procedimentos refinamento/filtro na busca	<p>1) Tipo Mestrado 09 Mestrado Profissional 01 Doutorado 01</p> <p>2) Ano 2014 (01);2015 (05); 2016 (01); 2017 (03); 2018 (01).</p> <p>3) Grande área de conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS 11</p> <p>4) Área de conhecimento EDUCAÇÃO 11</p> <p>5) Área de Avaliação EDUCAÇÃO 11</p> <p>6) Áreas de concentração: EDUCAÇÃO 08 GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS 01 LINGUAGEM, SUBJETIVIDADE, CULTURA 01 PROCESSOS SÓCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES 01</p> <p>7) Nome do Programa EDUCAÇÃO 09 GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS 01 PROCESSOS SÓCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES 01</p>

	Obs.: Foi mantida a grafia idêntica à encontrada na base, exceto as pontuações inseridas na categoria "Ano".
Nº de registros após refinamento	11 resultados
Critérios de seleção para das pesquisas	- Pesquisas relacionadas ao campo da Educação - 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 às quais estão vinculadas.
Nº de registros após aplicação dos critérios	07 registros
Referência dos registros selecionados	<ol style="list-style-type: none"> 1. MORGADO, TAMIRIS APARECIDA BUENO. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR' 25/09/2017 215 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5307993 2. FERRARI, MARIA TERESA BAPTISTELLA. LETRAMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES INSTAURADAS COM TEXTOS POÉTICOS Itatiba' 25/02/2015 295 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Itatiba Biblioteca Depositária: SANTA CLARA. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2722734 3. SILVA, THERENCIO CORREA DA. AS INTERFACES DO LIVRO DIDÁTICO DIGITAL: A USABILIDADE DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS' 29/12/2016 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UFAM SETOR NORTE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2722734

	<p>hoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4189065</p> <p>4. FERNANDES, EUNICE RAMOS DE CARVALHO. EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO NÚMERO EM ATIVIDADES CONTIDAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA' 02/02/2017 117 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4991620</p> <p>5. ALVES, ROSENEI CRISTINA RIBEIRO VICTOR. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO E O CONCEITO DE TEMPORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS' 20/09/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5286256</p> <p>6. SOUSA, ANTONIA MELO DE. CUSTO ALUNO/ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI, EM 2012' 14/07/2014 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castello Branco. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2204660</p> <p>7. OLIVEIRA, CATIA CIRLENE GOMES DE. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: O USO DE CADERNOS DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO' 27/04/2015</p>
--	--

	<p>156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2406398</p> <p>Obs.: Grafias idênticas às da plataforma, exceto o acréscimo da informação “Disponível em:” e do link de acesso disponibilizado.</p>
--	---

Fonte: Produção da autora (2021) inspirada na construção de Junior (2018).

AUTORIZAÇÃO

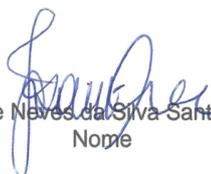
Nome do autor: Josiane Neves da Silva Sant'Anna

RG: 2.608.190

Título da Dissertação: **“PNLD EDUCAÇÃO INFANTIL UMA NOVA PROPOSIÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DOS EDITAIS DE CONVOCAÇÃO Nº 01/2017 E Nº 02/2020”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 12 de julho de 2021.



Josiane Neves da Silva Sant'Anna
Nome