

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCINEIDE RIBEIRO VIANA SANTOS

**A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
À LUZ DA BNCC NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

João Pessoa – PB
2022

FRANCINEIDE RIBEIRO VIANA SANTOS

**A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL À
LUZ DA BNCC NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias

João Pessoa – PB
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237i Santos, Francineide Ribeiro Viana.

A implementação do currículo da educação infantil à luz da BNCC no município de João Pessoa-PB / Francineide Ribeiro Viana Santos. - João Pessoa, 2022. 95 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação infantil - Políticas educacionais. 2. Educação infantil - Diretrizes pedagógicas. 3. BNCCEI. 4. Proposta Curricular - Educação infantil. 5. Criança - Trabalho pedagógico. I. Dias, Adelaide Alves. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2.016(043)

FRANCINEIDE RIBEIRO VIANA SANTOS

**A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL À
LUZ DA BNCC NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

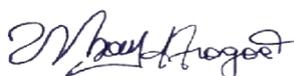
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias

João Pessoa, 2022

Banca Examinadora



**Professora. Dr^a. Adelaide Alves Dias
(Orientadora-UFPB)**



**Professor Dr. Wilson Honorato Aragão
(Membro interno- UFPB)**



**Professora Dra.Tarcia Regina da Silva
(Membro externo-UPE)**

Dedico este trabalho a uma grande amiga, a querida Ir. Cecília Posa, educadora popular que dedicou sua vida na luta por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

O processo vivenciado ao longo deste trabalho foi cheio de desafios, conflitos, medos e incertezas. Atravessamos momentos difíceis da Pandemia Covid 19, período em que vivenciamos a perda de muitas pessoas queridas, sofremos a dor de muitos, próximos e distantes. Não foi fácil vermos o desrespeito daqueles que deveriam cuidar do povo. Entretanto, o percurso aqui vivido, marca o retorno para a academia, a evolução no modo de enxergar, a possibilidade de desvelar aquilo que muitas vezes fica oculto ao olhar da professora na prática do dia a dia.

Considero que algumas pessoas foram essenciais para que esse processo acontecesse, sendo assim gostaria trazê-las aqui presentes.

Minha Família pelo incentivo. Meu esposo por está sempre comigo, aos meus filhos pelo carinho, confiança e paciência.

Minha orientadora Professora Adelaide Alves Dias, que tanto me incentivou para seguir e avançar nessa caminhada; seus ensinamentos, sua atenção e orientação foram sempre um porto seguro.

Minhas amigas e amigos de trabalho, em especial Aldalian, Domênica, Waldenira, Ivanise, Lindinalva, Silvana, Conceição Farias, Conceição Alves e Beto, pessoas que estudaram comigo, que torceram e se alegram pela conquista.

Minhas amigas Roberta, Gioconda e Kaline, pelo apoio e parceria de sempre.

A Professora Fernanda Mendes, que foi de extrema importância na preparação para o ingresso ao mestrado.

O FEIPB, espaço que me favoreceu a compreensão da necessidade de ampliarmos o nosso olhar frente às políticas públicas, sobretudo as políticas educacionais.

O NUPEC, por nos favorecer conhecimentos e embasamentos para efetivação de nossas pesquisas.

Os Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação da UFPB, que desempenharam seu papel com muita maestria, mesmo tendo que se reinventarem nesse tempo de Pandemia para não nos deixarem desassistidos.

Os funcionários do Programa de Pós-Graduação, que sempre buscaram nos orientar nas questões de âmbito burocrático.

Por fim, agradeço a todos, que direta ou indiretamente contibuíram para que esse processo acontecesse.

RESUMO

O estudo das políticas educacionais voltadas à criança de zero a cinco anos de idade apontam para mudanças conceituais sobre os objetivos direcionados ao atendimento institucional da educação infantil. Tais mudanças justificam a necessidade de garantir a essa etapa da educação básica uma prática que observe as especificidades necessárias ao trabalho pedagógico voltado à criança. É correto afirmar que nos últimos trinta anos, após a Constituição Federal de 1988, evidencia-se uma mudança de concepção em relação ao conceito de criança, na qual a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos. A partir da Constituição Cidadã inaugura-se um conjunto de leis que caminham para a construção de uma política nacional curricular de educação. No ano de 2017, em meio a muitos embates e contradições foi homologada a BNCC, a qual trata da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por ser um documento normativo, define um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo da Educação Básica. Dessa forma, estabelece para os Estados e Municípios a obrigatoriedade de (re)elaborar suas propostas curriculares. Considerando as orientações dispostas nas políticas educacionais para a infância, e sobretudo no âmbito da BNCC, questionamos como o currículo da Educação Infantil tem sido estruturado na rede pública municipal de João Pessoa e como tem sido favorecida a participação dos professores na construção de uma proposta curricular a ser implementada nos CREIs e escolas. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, a qual proporciona caminhos para uma análise dos documentos que direcionam a estruturação da política curricular implementada na rede municipal. Buscamos autores como Amorim (2010), Barbosa (2009), Corsaro (1997), Dias (2005, 2018, 2019), Freire(2000), Freitas(2014), Frigotto(2010), Kramer(2003, 2011), Macedo(2018), Oliveira(2019), Oliveira 2011, 2017), Ostetto(2017), Pino(2005), Sarmiento(2007), Saviani(2016,2018), Souza(2018), Vygotsky(1984) para favorecer uma fundamentação teórica a respeito das categorias exploradas ao longo do estudo. A análise dos documentos nos permitiu concluir que a BNCCEI, apesar de referendar os princípios postos nas DCNEIs, a terceira e a última versão do documento reforçam uma antecipação da escolarização, desconsiderando os avanços e discussões vivenciadas ao longo dos últimos anos. Foi possível também perceber que a construção das propostas estaduais, a exemplo da Paraíba, aconteceram em um prazo mínimo, dificultando o processo de análise e participação. E que no âmbito municipal ainda não foi construída a Proposta Curricular. Sendo assim, buscamos as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil, em consonância com os demais documentos, pois são fortes a perspectiva prescritiva e gerencialista da educação.

Palavras Chaves: Criança, Infância, Educação Infantil, BNCCEI, currículo.

ABSTRACT

The study of educational policies aimed at children from zero to five years of age point to conceptual changes about the objectives directed to the institutional care of early childhood education. Such changes will justify the need to guarantee this stage of basic education a practice that observes the specificities necessary for pedagogical work aimed at children. It is correct to say that in the last thirty years, after the Federal Constitution of 1988, there has been a change of conception in relation to the concept of child, in which the child is seen as a subject of rights. The Citizen's Constitution inaugurates a set of laws that move towards the construction of a national education policy curriculum. In the year 2017, amid many clashes and contradictions, the BNCC was approved, which deals with Early Childhood Education and Elementary Education, as it is a normative document that defines a set of essential learning for all students throughout Basic Education. In this way, it establishes for States and Municipalities the obligation to (re)develop their curricular proposals. Considering the guidelines set out in educational policies for children, and especially within the scope of the BNCC, we question how the Early Childhood Education curriculum has been structured in the municipal public network of João Pessoa and how the participation of teachers has been favored in the construction of a proposal curriculum to be implemented in CREIs and schools. The study is characterized as a documentary research, which provides us with paths for an analysis of the documents that direct the structuring of the curricular policy implemented in the municipal network. We looked for authors such as Amorim (2010), Barbosa (2009), Corsaro (1997), Dias (2005,2018,2019), Freire(2000), Freitas(2014), Frigotto(2010), Kramer(2003,2011), Macedo (2018), Oliveira(2019), Oliveira2011,2017), Ostetto(2017), Pino(2005), Sarmiento(2007), Saviani(2016,2018), Souza(2018), Vygotsky(1984) to favor a theoretical foundation regarding the categories explored throughout the study. The analysis of the documents allowed us to conclude that the BNCCEI, despite endorsing the principles set out in the DCNEIs, the third and last version of the document reinforces an anticipation of schooling, disregarding the advances and discussions experienced over the last few years. It was also possible to perceive that the construction of state proposals, like Paraíba, took place in a minimum period, making the process of analysis and participation difficult. At the municipal level, the Curriculum Proposal has not yet been built, therefore, we seek the Pedagogical Guidelines for Early Childhood Education, in line with the other documents, the prescriptive and managerial perspective of education is strong.

Keywords: Child, Childhood, Early Childhood Education, BNCCEI, curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Leis Federais que tratam da Educação Infantil e Currículo	25
Quadro 2	Documentos Locais que tratam do Currículo na Educação Infantil na Paraíba e em João Pessoa.	26
Quadro 3	Quantitativo de teses e Dissertações encontrados sobre a BNCCEI	28
Quadro 4	Quantitativos de Teses e Dissertações relacionados com a BNCCEI e a implementação do Currículo na Educação Infantil	28
Quadro 5	Documentos que tratam sobre a educação infantil	56
Quadro 6	Configuração das Comissões de elaboração dos Currículos Estaduais.	70
Quadro 7	Campos de Experiências, Objetivos de Aprendizagem e as sugestões de Vivências para cada faixa etária.	72
Quadro 8	Quantitativo de CREIs de 2012 a 2020	79
Quadro 9	Comparativo conceitual entre BNCCEI, Proposta Curricular da Paraíba e Diretrizes Pedagógicas do Município	81
Quadro 10	Plano diário	83
Quadro 11	Roteiro base para rotinas de creches	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CMDCA	Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREI	Centro de Referência em Educação Infantil
CREIs	Centros de Referência em Educação Infantil
DEI	Departamento de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ENEI	Encontro Nacional de Educação Infantil

FUNABEM	Fundação Centro de Atendimento Socio educativo ao Adolescente
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério de Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MST	Movimento Sem Terra
NUPEC	Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
ProBNCC	Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SEDH	Secretaria de Desenvolvimento Humano
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TPE	Todos pela Educação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. A CRIANÇA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS.....	.34
2.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
2.2.A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	39
3.POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
3.1 POLÍTICAS CURRICULARES QUE ANTECEDERAM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	47
3.2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCCEI.....	58
3.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:AVANÇO OU RETROCESSO?64
4. A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCCEI E A PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA.....	70
5.A BNCC E SUA EFETIVAÇÃO NOS CENTROS DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.....	78
5.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.....	78
5.2 PROFESSOR, CADÊ VOCÊ?.....	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	96

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado, inicialmente, pelas inquietações vivenciadas enquanto profissional atuante junto aos professores dos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) do Município de João Pessoa-PB, bem como pelas experiências como redatora do Currículo Paraibano na etapa da Educação Infantil e formadora dos profissionais dos diversos municípios, participando do Programa do MEC de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental e do Fórum de Educação Infantil da Paraíba. O que foi vivenciado oportunizou conhecer diferentes realidades educacionais que ainda re/produzem junto às crianças práticas assistencialistas ou escolarizantes, desconsiderando os avanços políticos e educacionais voltados à primeira infância.

Aos quinze anos de idade comecei a atuar como professora. No primeiro momento ministrava aulas de reforço em uma escolinha de bairro, depois passei a assumir uma turma do Jardim I, nomenclatura dada às crianças da faixa etária de quatro anos. Aos dezoito anos, minha Carteira Profissional foi assinada na categoria de Professora, no Instituto Paraibano Afonso Pereira. Lá, trabalhei até o ano 2000.

No ano de 1994, fiz concurso para trabalhar como professora de creche na rede estadual e no dia 30 de maio do referido ano conheci o universo da creche, que não era escola, nem era casa, mas era uma mistura de tudo isso. Fiquei encantada, mas sempre tinha muitas dúvidas: o que fazer para dar o melhor para aquelas crianças? E o que seria o melhor? As pessoas que trabalhavam nas creches não tinham muita formação, tratavam as crianças como se fossem seus filhos. Isso me inquietava.

Na creche conheci o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), leis que contribuíram com o avanço de uma mudança no que se refere ao atendimento a criança nas creches e pré-escolas. Nesse contexto, a LDB determinou um prazo para que as creches fossem municipalizadas. Com o término desse prazo, as secretarias de desenvolvimento social ficaram sem recurso financeiro para a manutenção do atendimento. Isso acentuou, grandemente, a precariedade das creches, que continuavam sob a tutela do Estado. Na Paraíba, essa municipalização só se deu a partir do ano de 2012, por força de um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) celebrado entre os municípios e o governo do Estado, mediado pelo Ministério Público.

No ano de 2009 prestei concurso para professora da rede municipal de João Pessoa e em janeiro de 2010 assumi como professora na Escola João Gadelha, na turma da pré-escola. Ao chegar, tive uma grande surpresa, pois era como se no pré-escolar tivesse um grupo, adverso da escola, que não precisasse participar de nenhuma ação educativa.

Um novo desafio se apresentava, por perceber que a escola atendia a um público de área de muita violência e por ter participado de dois projetos formativos muito ricos: “A escola que protege” e o enfrentamento ao Bullying. Resolvi, então, desenvolver na escola um projeto intitulado “Todos contra o Bullying e contra as drogas”. Tal projeto abordava o enfrentamento à violência por meio de encontros com os pais e de ações lúdicas que envolviam as crianças, na perspectiva do respeito e do amor a si e ao próximo.

No mesmo ano, a turma do pré-escolar participou da Feira de Ciências, trazendo a construção de jogos e brinquedos a partir da reciclagem e dos brinquedos cantados, sendo uma experiência muito positiva. No ano de 2009 tive a oportunidade de coordenar um projeto social que tinha como foco educação, arte e cidadania, uma ação muito importante para minha formação humana e profissional, pois me permitiu viver os preceitos de uma educação popular e de trabalhar com as famílias o projeto “Educação em Roda”.

Periodicamente, encontrava com as famílias e a partir de temas significativos para elas ia construindo o meu caminho. Em 2013, assumi a Coordenação da Educação Infantil do Município de João Pessoa e nesse mesmo ano foi realizado o processo de municipalização das creches estaduais, seguindo um cronograma elaborado no Termo de Ajuste de Conduta celebrado.

Professora e militante da Educação Infantil, que incessantemente tem buscado aliar a teoria e a prática em prol do desenvolvimento da criança pequena, procuro participar de espaços que favoreçam uma análise teórico/prática e que me permitam contribuir para a implementação de uma política curricular que possibilite a garantia do atendimento e da permanência das crianças na escola, em um contexto de ensino público, gratuito e, principalmente, de qualidade. É desse lugar que alimento o plano de estudo proposto para a dissertação de mestrado.

Diante do novo desafio profissional a que me propus, estando a frente da

Coordenação da Educação Infantil do Município de João Pessoa, surgiu a necessidade de ampliar o número de atendimento nas creches, a partir da abertura de diversos berçários. Foram inauguradas também 17 novas creches, sendo 15 dentro do modelo do FNDE, no governo de DilmaRoussef.

Nesses últimos anos, tem-se avançado muito na educação infantil, em atenção à necessidade de garantia ao acesso e à qualidade de ensino. Isso acontece quando se reconhece a importância das crianças e dos profissionais que com elas atuam. Foi pautada nessa necessidade em avançar, que implementou-se o modelo de formação que me permitiu um diálogo permanente com os profissionais das creches e pré-escolas. A partir desse contato, tive oportunidade de criar o Projeto Educação Infantil em Mostra, com a realização de um seminário ao final do ano, no qual os professores apresentavam projetos desenvolvidos durante o ano letivo nos CREIs, vivenciando uma reflexão dessa prática de forma lúdica, compartilhando as diversas experiências.

Entre 2013 a 2018 estive como conselheira de direitos no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e desde 2014, como conselheira do Conselho Municipal de Educação, exercendo o cargo de presidente da Câmara de Educação Infantil, de 2017 até o ano de 2020. Também faço parte do Fórum Municipal de Educação e do Fórum de Educação Infantil da Paraíba. No ano de 2016 tive a oportunidade de participar do ENEI, apresentando um trabalho sobre a minha experiência na formação continuada.

Dentro desses espaços de discussão acerca da Educação Infantil, sinto-me motivada pela busca de estudos que norteiem e contribuam para a prática pedagógica das docentes inseridas nas unidades de educação infantil. Como exemplo, cito o trabalho intitulado “Formação Continuada e as Experiências de Sucesso nos Centros de Referência em Educação Infantil de João Pessoa no ano de 2018, contendo relatos de experiências desenvolvidos a partir dos encontros de formação em serviço.

Esse trabalho foi fruto de um projeto realizado enquanto formadora dos profissionais dos Centros de Referências em Educação Infantil no município de João Pessoa. Durante os encontros formativos foram registradas falas de professores que demonstraram o quanto esses momentos contribuíram para suas práticas pedagógicas.

Em 2018 fui convidada a elaborar a Proposta Curricular da Paraíba para a etapa de Educação Infantil, sendo esse um passo importante para o meu aprofundamento teórico sobre o processo educativo. A participação na elaboração da proposta pedagógica da Paraíba e as ações formativas oferecidas pelo MEC reforçaram o desejo de aprofundar as reflexões sobre o Currículo na Educação Infantil. Durante todo o percurso vivenciado, desde a elaboração da Proposta pedagógica até os encontros formativos com os profissionais atuantes na referida etapa educacional, fui me inquietando muito, foram muitos momentos de conflitos, principalmente no que se refere à participação daqueles que atuam junto às crianças.

Enquanto professoras, os processos formativos que passamos nos levam a perceber a necessidade de sempre avançar, pois os desafios que se apresentam no dia a dia nos colocam na condição de pesquisadores, sendo impossível parar de estudar. Entretanto, ainda falta muito para que nós, que estamos na base, no chão das creches, tenhamos acesso a uma discussão clara, crítica e participativa das políticas que envolvem, sobre tudo, a Educação Infantil. Sempre estamos passando por formação em serviço, mas os estudos coletivos e individuais ficam mais na operacionalização do que na análise crítica das políticas educacionais, e das correlações de forças que se dão na construção de tais políticas.

Nesse contexto, além de objetivar o crescimento profissional, busco conduzir minha vida como uma militante pela causa da educação e sobretudo pela Educação Infantil. E esse desejo de sempre avançar é que me levou a fazer parte do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC), o qual tem favorecido diversos momentos de discussões e reflexões acerca da infância, da criança, das políticas de educação que envolvem essa faixa etária. Tais reflexões me levam a compreender a importância de aprofundar os estudos sobre os movimentos teóricos e práticos que fundamentam e determinam as ações dos profissionais atuantes nesta etapa da educação. Dessa forma, a formação humana e acadêmica me conduziu ao interesse no desenvolvimento desta pesquisa, aprofundando os estudos sobre as especificidades que envolvem o universo educacional infantil.

Tendo atuado como redatora da Proposta Curricular da Paraíba na etapa de Educação Infantil, pude dialogar com professores de todo o Estado paraibano e do Brasil. Tal experiência exigiu uma leitura sobre o marco legal e os princípios que envolvem a Educação Infantil, além de propiciar o conhecimento de diferentes

realidades educacionais que ainda re/produzem práticas inadequadas, desconsiderando os avanços políticos e educacionais voltados à primeira infância.

Essa experiência fomentou o desejo e a necessidade de buscar fundamentos que favoreçam a apropriação de maiores conhecimentos sobre a identidade dessa etapa da educação, e de investigar a relação entre o currículo da Educação Infantil e as práticas pedagógicas que estão sendo implementadas no Município de João Pessoa-PB pelos professores/as dos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs), à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O estudo das políticas educacionais para a Educação Infantil apontam a ocorrência de mudanças conceituais sobre os objetivos direcionados ao atendimento e permanência das crianças nas creches e pré-escolas. Tais mudanças vão revelar a necessidade de garantir a essa etapa da educação uma prática que observe as especificidades necessárias do trabalho direcionado à criança pequena. Amorim (2018) ressalta que reconhecer a educação infantil como direito das crianças fez com que a creche fosse compreendida como espaço coletivo de educação, no qual as práticas realizadas deveriam ser repensadas, na perspectiva de garantir os direitos educacionais das crianças.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece e assegura amplos direitos a população infanto-juvenil, marcando um grande avanço para a construção de uma política educacional voltada para a criança pequena. No artigo 208, a CF institui como dever do Estado garantir Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade, enquanto o artigo 210 prevê a construção de uma base nacional para a Educação Básica. Assim, foi criada, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Porém, só no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que a Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta.

Ao longo dos últimos trinta anos evidencia-se, portanto, a mudança de concepção em relação ao conceito de criança em que a mesma passa a ser vista como sujeito de direitos, respaldando a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Leinº8.069/1990), que marca a proteção integral. Crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento, seus direitos e deveres devem ser respeitados. A Lei de nº9.394 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que apresenta, em seu artigo 29, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei nº13.005/2014, determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre os anos de 2014 a 2024, estabelecendo a universalização da pré-escola até o ano de 2016 e a ampliação de no mínimo cinquenta por cento da oferta do atendimento para as crianças de 0 a 3 anos até o final de sua vigência.

O atendimento à criança pequena vai se construindo como política educacional em um longo percurso histórico, buscando romper com uma concepção assistencialista e ampliando o conceito de cuidar e educar. Macedo e Dias (2006, p. 04) asseveram que:

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isto significa que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão.

Sendo assim, pensar na construção de uma proposta curricular para a Educação infantil significa refletir como esses aspectos estão respaldados nas ações voltadas para as crianças pequenas. Ainda de acordo com Macedo e Dias (2006, para rompermos com a cisão historicamente existente entre o educar e o cuidar, torna-se necessária uma proposta pedagógica que vislumbre a integralidade da criança em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais, considerando o contexto social e cultural nos quais essa criança está inserida.

A partir da compreensão da criança como sujeito de direitos que a Educação Infantil está inserida na Educação Básica. Pelos direitos da criança é que buscamos avançar no desvelamento das teias que entrelaçam a construção e implementação de uma Proposta Curricular para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, entendendo como esse marco legal vai dialogando com as construções das políticas de atendimento educacional para essa etapa da educação na Paraíba e no município de João Pessoa. Com a homologação da BNCC tem-se “um documento normativo, o qual define um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo da Educação Básica” (BRASIL,2017).

Dessa forma, foi estabelecido para os Estados e Municípios a obrigatoriedade de uma nova proposta Curricular (PARAÍBA,2018). A BNCC (2017) traz para os estados e municípios a obrigatoriedade de, num período de dois anos a partir de sua homologação, proceder a elaboração ou reelaboração de seus currículos ou

propostas curriculares, garantindo assim a implementação da Base Nacional Curricular Comum. Nesse sentido, é importante refletirmos como esses processos acontecem nas diferentes redes de ensino, pois toda a construção da Educação Infantil enquanto direito da criança é fruto de intensa disputa, e para que não se percam as conquistas alcançadas, faz-se necessário um profundo movimento crítico/reflexivo.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se justifica por ampliar as discussões acerca da implementação e construção das políticas educacionais voltadas para a criança de zero a cinco anos. Desde a primeira versão da BNCC até a última versão do documento, a qual alguns estudiosos e movimentos chamaram de quarta versão, aconteceram várias mudanças, as quais serão aprofundadas mais a frente.

De acordo com Amorim (2012), Dias (2005, 2012), Cury (2002), Palhares (2007), Martinez (2007) e Kramer (2002), ao se analisar o percurso da busca da construção de uma política curricular constata-se que todo o processo acontece permeado de avanços e retrocessos, tensionado por conflitos que implicam o Estado, que por vezes, enquanto poder constituído, desconsidera a importância da coletividade, impondo de cima para baixo modelos homogeneizadores, atrelados comumente à política externa.

Nesse sentido, ao abordar a importância do currículo para a Educação Infantil esta pesquisa se apoia em Amorim e Dias (2012), para quem a construção de um currículo ou uma proposta curricular para educação infantil supõe o respeito à autonomia das instituições, favorecendo a participação coletiva dos profissionais da educação e familiares, tendo como foco principal a criança na sua integralidade.

Daí, a importância da formulação dos seguintes questionamentos: considerando as orientações dispostas nas políticas educacionais para infância e, sobretudo, no âmbito da nova BNCC, **como o currículo da Educação Infantil tem sido estruturado na rede pública municipal de João Pessoa? E como tem sido favorecida a participação dos professores na construção de uma proposta curricular a ser implementada nos Centros de Referência em Educação Infantil do município de João Pessoa?**

Num primeiro momento, pretendíamos uma pesquisa de campo que permitisse refletir sobre o currículo em ação na Educação Infantil, junto aos professores/as dos CREIs, observando suas práticas cotidianas. No entanto, com a Pandemia ocasionada pelo covid19, a necessidade de distanciamento social causou o

fechamento das escolas e creches a partir de março de 2020, impactando diretamente na rotina educacional, ficando as atividades junto às crianças de forma remota. Ressaltamos¹ que essa forma remota na educação infantil não responde às necessidades das crianças, uma vez que não possibilita as interações. De acordo com Dias e Santos (2021) o período de pandemia trouxe muitas restrições para as crianças:

Neste contexto, as crianças da educação infantil, a exemplo das demais pessoas no mundo inteiro, estão tendo também que se acostumar em novas rotinas familiares. Se antes elas saíam ainda cedo para a creche e só retornavam no fim da tarde, hoje elas estão todo o tempo sob os cuidados de suas famílias. As interações com outras crianças foram bastante reduzidas e as possibilidades de vivenciarem experiências sistemáticas de construção de outros conhecimentos, ações e valores ficaram restritas ao ambiente familiar. (DIAS; SANTOS, 2021, p.102)

Diante do exposto, ficou inviável a observação do cotidiano dos profissionais, sendo assim foi necessário modificar o foco da pesquisa, passando para uma pesquisa documental. Esta permitiu um mergulho no arcabouço legal que colocou o atendimento à criança pequena no status de etapa basilar da educação. Assim, o presente trabalho possui como objetivo geral analisar como a política curricular da Educação Infantil tem se efetivado nos Centros de Referência em Educação Infantil e nas escolas de João Pessoa – PB.

Para alcançar as respostas pretendidas foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- caracterizar o percurso histórico percorrido para que a criança seja compreendida como sujeito de direitos;
- analisar como se deu o processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil;
- relacionar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e a política de educação implementada nos Centros de Referência em Educação Infantil no município de João Pessoa.

¹Na primeira parte desta introdução o texto foi marcado mais por um depoimento pessoal, sobre o nosso percurso formativo, daí a utilização da primeira pessoa do singular. Passamos a redigir na primeira pessoa do plural a partir de agora porque o texto assume um caráter mais dissertativo e acadêmico propriamente dito.

Na rede municipal de João Pessoa, a Educação Infantil é, em sua maioria, ofertada em período integral nos Centros de Referência (CREIs), onde as crianças passam cerca de dez horas do seu dia. Aos profissionais destas unidades cabe a responsabilidade de cuidar e educar, possibilitando a vivência de situações nas quais as crianças venham desenvolver suas curiosidades e potencialidades de maneira criativa.

Dessa forma, é importante refletir sobre as experiências vivenciadas nos CREIs, visto que o currículo a ser ali implementado não é algo estático, pelo contrário, é carregado de concepções que os próprios profissionais da área têm acerca de criança, da infância e da Educação Infantil. Buscamos, além dos documentos nacionais que constituem o arcabouço legal para regulamentação do atendimento à criança pequena em instituições educacionais, os documentos locais que orientam as ações nas unidades de Educação Infantil. Para tanto, nos reportamos aos portais institucionais da Prefeitura Municipal de João Pessoa e ao Departamento de Educação Infantil (DEI) do referido município.

A análise das questões apresentadas nos possibilitou uma melhor compreensão acerca do currículo que está sendo implementado junto às crianças pequenas, dando subsídios para a construção de uma Proposta Curricular para a Educação Infantil que vislumbre a participação de todos os seus atores.

Refletir sobre o currículo na Educação infantil nos coloca frente à necessidade de revermos as concepções (sobre criança, infância, educação e sociedade) que perpassam a construção das propostas pedagógicas desta etapa. Sendo assim, para fundamentar tais reflexões, tornou-se imprescindível recorrermos a pressupostos teóricos e metodológicos em diferentes áreas de conhecimento, como história, sociologia, antropologia e psicologia.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente ligados ao aprendizado, e a apropriação do legado de seu grupo cultural (Rego, 2002). Conforme esse entendimento, a criança se forma a partir das relações que estabelece com os pares, o meio e os objetos que estão a sua volta, não sendo, assim, possível supor um modelo único de criança, nem tão pouco de infância.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca que é papel do educador “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e

interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 39). Isso implica na compreensão de que a criança é um indivíduo em amplo desenvolvimento biológico, físico e emocional, devendo ser atendida em todos os seus aspectos e especificidades.

Dessa forma, faz-se necessário garantir, na prática pedagógica, situações ricas de interações, considerando a ludicidade como componente essencial para desenvolvimento infantil. Tal afirmativa corrobora com o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao especificarem a concepção de criança enquanto:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações 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, DCNEI, 2009, p.12).

Apoiando-nos na teoria histórico-cultural podemos afirmar que a infância é um período de grande aprendizado, no qual a criança aprende a ser humano. Nesse sentido, o papel do professor é extremamente importante, por competir a ele a forma de dirigir esse aprendizado e a compreensão do seu real papel e relevância. O/a professor/a da educação infantil não é aquele sujeito que dá aulas e sim quem propõe à criança situações de vivências que a ajude a se apropriar dos conhecimentos e experiências culturais, de forma a ampliar suas possibilidades cognitivas e de aprendizagem.

É papel do/a professor/a observar, acompanhar, estar atento às necessidades das crianças, ajudar sempre que necessário e ampliar as possibilidades de aprendizado. Sendo assim, é imprescindível investir em uma formação que favoreça ao professor a reflexão teórica e prática sobre a identidade da educação infantil e da infância. É preciso também proporcionar aos profissionais condições reais de participação dos espaços de formação, para que os mesmos possam, cientes de seu papel, efetivamente participarem da construção e implementação das políticas curriculares voltadas às crianças de zero a cinco anos.

Nessa perspectiva, o planejamento curricular requer uma compreensão de Educação Infantil que não se satisfaça com a mera repetição de atividades pré-estabelecidas, mas vá além, assimilando a educação como um direito universal da criança. De acordo com Ostetto (2017), o trabalho nas creches e pré-escolas deve

ser “intencional e de qualidade”, comprometido com o desenvolvimento da criança. Autores como Kramer (1995), Dias (2012), Amorim (2012), Kuhlmann (2000) e Libâneo (2001) nos ajudam a refletir sobre as diversidades de questões que envolvem o currículo, para compreendermos o que é o currículo e como ele acontece no cotidiano das instituições.

Mesmo a BNCC, com seus princípios referendados nas DCNEIs (2009), apresenta contradições, pois se nos traz a criança como sujeito de direitos, também propõe um planejamento baseado nas habilidades e competências e restringe os direitos da criança ao campo da instituição escolar, como direitos de aprendizagem. De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019) “é preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e necessariamente num ambiente democrático.”

A Psicologia da Aprendizagem, referendada pelas ideias de Vygotsky (1984) e Oliveira (2009), reforça a importância das interações vivenciadas pelas crianças, nos contextos culturais e sociais, como estímulos à aprendizagem. Do mesmo modo, Salles e Farias (2012) destacam que as crianças se desenvolvem nas interações e mediações que vivenciam, “identificando a si mesmas como seres humanos”.

De acordo com Pino (2005), desde o nascimento o bebê humano é envolvido em vários mecanismos culturais que vão contribuindo para sua formação como parte de uma cultura de um meio social. Diferentemente de outros seres, o humano necessita de muito mais tempo para se tornar independente e capaz de sobreviver sem a proteção de outros, sendo assim o cuidado algo imprescindível para sua formação.

Wallon (1942) afirma que o bebê humano, ao passo que se desenvolve em seus aspectos motores, diferente dos demais seres, ele toma consciência dos objetos, estabelecendo uma relação de interação que lhe permite progressivamente identificar diferenças, semelhanças e qualidades, e dessa forma a criança vai criando sua subjetividade. Portanto, a necessidade do cuidado faz com que a criança tenha a oportunidade de ser educada e experimentar situações de aprendizado na cultura em que está imersa, conseqüentemente, na indissociabilidade do cuidar e educar está a formação do humano. Vigotsky (1991) afirma que as funções psicológicas são construídas e constituídas pela estrutura social.

Para Vigotsky (1991), o ser humano é uma personalidade social e que a partir das interações e relações sociais é que se torna humano. Essa realidade nos coloca frente a inquietação da importância de demarcar a educação infantil enquanto espaço do agora, no qual a criança precisa ter suas especificidades respeitadas, com possibilidade de desenvolvimento em sua integralidade. A educação infantil não deve ser vista meramente como período preparatório para o ensino fundamental.

Para dar continuidade ao estudo, fundamentamos, também, as discussões a partir do paradigma da infância como categoria social e da criança como sujeito de direitos e produtora de suas próprias culturas, aportes estes, da Sociologia da Infância (CORSARO, 1997; SARMENTO, 2007).

Sarmiento (2007) ressalta que a infância passou a existir à medida que, historicamente, a categoria etária foi sendo constituída enquanto diferença, inclusive geradora de desigualdade. Sarmiento (2007), apoiando-se nas ideias de Áries (1973), ainda acentua que a infância é fruto da modernidade. Dessa forma, a noção de infância é permeada por contradições e desigualdades nos diversos espaços e tempos. Nessa perspectiva, buscamos as contribuições de Corsaro (1997), o qual reforça a necessidade de reconhecer a infância enquanto categoria social, que possui características e representações próprias.

Buscando investigar a relação entre o currículo da Educação Infantil e as práticas pedagógicas implementadas pelo Município de João Pessoa junto aos professores dos Centros de Referência, evidenciamos a necessidade de compreender as relações e tensões vivenciadas entre os sujeitos envolvidos nessa etapa da educação, compreendendo a diversidade histórica e social desses indivíduos.

Nesse intento, cabe direcionar um olhar crítico à realidade, buscando o desvelamento das contradições e transformações vivenciadas nos espaços das instituições educacionais voltadas para a criança pequena. Tais pressupostos epistemológicos nos orientam na perspectiva do materialismo histórico dialético. Conforme ressalta Frigotto (2010, p. 84),

[...] na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Nessa direção, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem

qualitativa e caráter descritivo. De acordo com Richardson (1999, p. 23),

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais.

Minayo (1999) nos apresenta que é importante na pesquisa qualitativa a compreensão dos valores culturais, das representações e das relações vivenciadas pelos indivíduos nos espaços sociais, de forma a garantir a avaliação das políticas públicas e sociais em seus diversos estágios.

Para a coleta de dados foram feitos estudos bibliográficos e documentais que, segundo Oliveira (1997, p 119) “têm por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuições científicas que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”. A pesquisa bibliográfica permite ao investigador, a partir da análise de livros e artigos científicos já elaborados, a compreensão de conceitos básicos pertinentes ao tema em estudo. Sobre isso, Gil (2002,p.47) afirma que:

[...] algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.

Esta pesquisa tem por objeto documentos direcionados à construção da Política Educacional referente à Educação Infantil, tratando-se, assim, de uma pesquisa de natureza documental. Desse modo, foram selecionados documentos relacionados à faixa etária de zero a cinco anos, no âmbito nacional e local, entre os anos de 1988 até a atualidade. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental apresenta várias vantagens, os documentos são fontes de dados e não exigem contato com os sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa documental nos proporcionou caminhos para uma análise dos documentos que direcionam a estruturação da política curricular implementada nos Centros de Referência em Educação Infantil do Município de João Pessoa, objeto deste estudo.

Após a realização da leitura flutuante foi possível eleger e organizar no quadro 1 um referencial dos documentos legais que serviram de base para nossa pesquisa, buscamos nos referidos documentos compreender como as concepções

de criança, educação infantil e currículo vão sendo delineadas, em que pontos dialogam ou se diferenciam, conforme o quadro 1:

Quadro 1: Leis Federais que tratam da Educação Infantil e Currículo

ANO	LEI/ORIENTAÇÃO	PARA A EDUCAÇÃO
1988	Constituição Federal	Prevê a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.
1996	Lei de Diretrizes e Bases	Reforça a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular.
1998	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil	Apesar de não ter caráter mandatário, representou praticamente as normas em relação ao currículo nacional.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais	Currículo com visão ampliada
2013	Inclusão da Educação Infantil de Base	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Revisão das DCNEIs
2014	Plano Nacional de Educação	4 de suas 20 metas tratam da Base Nacional Comum Curricular
2015	Portaria nº 592 de 17/06/2015	Institui a Comissão de Especialistas.
2016	1ª e 2ª versão da BNCC	A Primeira Versão é finalizada após 12 milhões de contribuições; Segunda Versão: documento que passa por análise em seminários abertos à participação pública, com gestores, professores e especialistas em todo o Brasil.
2017	Versão Final da BNCC	Documento entregue pelo MEC ao Conselho Nacional e posteriormente homologado.

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos oficiais (2022)

Além dos documentos nacionais buscamos os documentos estaduais e municipais que tratam a respeito da organização da etapa da educação voltada para as crianças em idade de Creche e Pré-escola, conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2: Documentos Locais que tratam do Currículo na Educação Infantil na Paraíba e em João Pessoa

2015	Plano Municipal de Educação	Traz uma série de estratégias que garantam uma Educação Infantil de qualidade, entre elas a ampliação de vagas, formação continuada para os profissionais e reelaboração da Proposta Pedagógica.
2018	Proposta Curricular da Paraíba	Documento elaborado a partir do Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios, sob a orientação do Pró-BNCC.
2018 a 2021	Resoluções do CME	Documentos produzidos no Conselho Municipal de Educação

		que tratam da Educação Infantil.
2018a2021	Diretrizes de Funcionamento das Unidades Educacionais da Secretaria Municipal de Educação	Documentos construídos pela secretaria que orientam o funcionamento e a organização das unidades educacionais e da ação pedagógica.

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos oficiais (2022)

Como instrumento de coleta de informações, foi realizado um levantamento dos documentos produzidos em âmbito nacional, bem como dos materiais produzidos na secretaria de Educação do Município de João Pessoa e nos Centros de Referência em Educação Infantil do município. Para aprofundarmos nos documentos, apoiando-nos em Bardin (2010), procedemos à análise dos conteúdos, o que nos permitiu uma leitura aprofundada dos mesmos, revelando as tensões existentes em sua construção, permitindo uma visão dos aspectos subjetivos que envolvem tais documentos, favorecendo assim uma análise crítica dos dados levantados.

Seguem-se as fases, que de acordo com Bardin (2010) compõem a metodologia utilizada: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

Após a definição das categorias, os dados coletados foram analisados. Para a análise foi necessário, num primeiro momento, que todo material coletado fosse organizado em partes, identificando tendências e padrões relevantes, os quais foram reavaliados, buscando relações e inferências.

Em todo esse processo, esperamos contribuir com a construção de uma política de Educação Infantil que respeite as crianças como sujeitos históricos de direitos, incluindo o direito a voz. Esperamos favorecer, juntamente aos profissionais diretamente envolvidos nas práticas pedagógicas das unidades educacionais direcionadas às crianças pequenas, um espaço de reflexão teórico prática.

Com o objetivo de identificar o quadro de produções científicas já existentes referentes à temática em estudo fizemos um levantamento no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), na Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Esse levantamento foi realizado entre os meses de setembro a novembro de 2021. Foram selecionados apenas os artigos em português e revisados por pares e utilizados os seguintes descritores: Política Curricular, Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular (apenas as

produções realizadas entre os anos de 2017 a 2021).

No Portal da CAPES, ao inserirmos o descritor “política curricular foram obtidas 20.304 produções, com a segunda categoria de seleção (Educação Infantil) restaram 126 e por fim, restringindo mais a busca com o descritor BNCC, ficaram apenas 54 artigos. Na BDTD, de início encontramos 323 dissertações e 161 teses que tratavam sobre a temática da Política Curricular; ao acrescentarmos a categoria da Educação Infantil, obtivemos 81 dissertações e 69 teses. Por fim, na SCIELO, utilizando a mesma metodologia anterior, de início encontramos 340 produções, com o descritor educação infantil ficaram 69 e ao acrescentar BNCC restaram 29 artigos, conforme apresenta o quadro 3.

Quadro 3: Quantitativo de teses e Dissertações encontrados sobre a BNCCEI.

	POLÍTICA CURRICULAR	EDUCAÇÃO INFANTIL	BNCC
PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	5.160	382	59
BDTD	323 DISSERTAÇÕES 161 TESES	81 DISSERTAÇÕES 69 TESES	4 DISSERTAÇÕES 2 TESES
SCIELO	340	69	29

Fonte: Elaboração própria (2022)

A partir desse quantitativo foi feita a leitura dos resumos, analisando a relevância das discussões abordadas face a temática em estudo, buscando nessas produções apenas as que realmente tratavam da política curricular para a educação infantil, e dando ênfase ao advento da BNCC. Após a leitura dos resumos foram selecionadas 10 produções, sendo que utilizamos como critério de inclusão apenas as produções que relacionavam o processo da política curricular às práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil e quanto à BNCC, apenas o que estava relacionado ou direcionado à etapa de zero a cinco anos, conforme se apresenta no quadro 4.

Quadro 4: Quantitativo de Teses e Dissertações encontrados sobre a BNCCEI.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA		
CAPES	BDTD	SCIELO
Título: A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe Autor: Paulo Sérgio Marchelli Ano: 2021	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: Análise do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de	Contribuição dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC Autor: Mariana Meira e

	StephenBall Autor: Adriège Matias Rodrigues Ano: 2020	Alice Bonamino Ano: 2021
As mídias digitais na pré-escola: uma análise a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Autor: Jonathas Fontes Santos/ Cristiane de Magalhães Porto/ Isabella Silva dos Santos Ano: 2021	Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais Autor: Maraiane Pinto de Sousa Ano: 2020	“Muitos como um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir Autor: Rita de Cássia Frangella Ano: 2020
Produções curriculares e educação infantil- apostas ou garantias Autor: Rita de Cássia Prazeres Frangella/ Maria Clara de Lima Santiago Camões Rosalva de Cássia Rita Drummond Ano: 2021	A organização dos espaços em instituições de educação infantil: concepções e práticas de educadores e psicólogos Autor: Natália de Lourdes F. dos Santos Ano: 2020	Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional Autor: Eduardo Donizeli Giroto Ano: 2019
	As políticas educacionais para a educação infantil pós-1988: uma análise no município de São Raimundo Nonato-PI Autor: Givanildo da Silva Ano: 2019	

Fonte: Elaboração própria (2022)

No artigo “A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe”, Paulo Sérgio Marchelli, pós doutor pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professor associado pela Universidade Federal de Sergipe, faz uma análise sobre a produção do currículo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Estado de Sergipe, objetivando mostrar como as redes de educação pública interpretaram os subsídios legais ao redigir a Proposta Curricular Estadual.

Para tanto, se utiliza de uma pesquisa documental com enfoque metodológico da análise de documentos. Traz uma discussão sobre a participação do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC) e Todos pela Educação (TPE) na construção da BNCC, concluindo que a participação dessas organizações fortaleceu o processo de privatização da educação pública, com uma intensa atuação do chamado terceiro setor, personificado principalmente na Fundação Lemann.

Em seu artigo, Frangella, Camões e Drummond (2021) discutem, apoiadas em Derrida (2012), o sentido de direito que perpassa a BNCC. As autoras trazem também uma provocação sobre as apostas ou garantias que estão postas no referido

documento, refletindo sobre as ideias de experiência e currículo propostas nas DCNEIs (2010) e inicialmente reafirmadas no texto da BNC (2017), contrapondo-as com a organização proposta por meio de objetivos de aprendizagem.

Sobre a formação dos professores, encontramos dois trabalhos que trataram especificamente sobre a BNCC e o processo de Formação Inicial dos mesmos. Rodrigues (2020) faz uma análise sobre o impacto da Base Nacional Comum Curricular na formação dos professores do curso de Pedagogia da UFPB e Maraiane Pinto de Sousa (2020) apresenta em seu estudo uma reflexão sobre a formação dos professores a partir das adequações geradas com a BNCC. Ambos os estudos se utilizam do ciclo de políticas de Stephen Ball para análise dos dados achados.

Para Rodrigues (2020), o documento da base recebeu uma forte influência das forças de mercado, além de ser uma construção verticalizada, desrespeitando as contribuições dos movimentos da sociedade civil, apesar de ser apresentada como participativa. Na pesquisa, a autora ainda ressalta que os apoiadores do referido documento reforçaram suas ideologias capitalistas, conduzindo a uma proposta de formação de mão de obra para o mercado.

A autora reflete, apoiada principalmente nos textos publicados pela ANPAE, sobre o caráter mercantil e privatista que a Base Nacional impõe para a educação, a partir da influência das fundações e empresas privadas que assumiram a elaboração e implementação da BNCC. Um aspecto relevante destacado na pesquisa consiste na defesa da importância de proporcionar a discussão junto aos professores sobre o processo de construção dessa política e também sobre sua efetivação. A pesquisa conclui que a temática da BNCC ainda necessita de muita discussão, uma vez que mesmo no espaço da academia percebe-se a falta de conhecimento por parte de muitos formadores.

Sousa (2020), ao analisar a formação inicial dos professores a partir da BNCC, assevera que esta possui uma limitação, quando promove uma padronização do fazer pedagógico. Nessa mesma perspectiva, trazemos também Silva (2019), com um estudo sobre as políticas educacionais para a Educação Infantil pós 1988, enfatizando o Proinfância. A pesquisa trata sobre o acesso e a qualidade do ensino ofertado à faixa etária da educação infantil e busca a organicidade no âmbito local, relacionando-o com as políticas nacionais.

De acordo com o autor, o regime de colaboração no município estudado supera a consolidação das políticas nacionais que deveriam concretizar o acesso-

permanência-qualidade da educação oferecida as crianças em idade de creche e pré-escola. O estudo traz o período do governo Michel Temer, de 2016 a 2018, e apoiado em Mancebo (2017), Coutinho (2017), Santos e Malachen (2016) entre outros, apresenta medidas consideradas como retrocesso para educação, entre elas, o Programa Criança Feliz (PCF) e a continuidade da construção da BNCC, por meio da terceira versão.

Silva (2019) ressalta que para a construção da terceira versão da BNCC o governo desconsiderou o processo no qual o documento da base vinha sendo construído, sendo assim, dispensou a participação da sociedade civil e dos especialistas envolvidos nas primeiras versões. Arelaro et al (2017) e Silva(2019) afirmam que a terceira versão apresentada pelo governo de Michel Temer retrocede à década de 1960, apresentando uma organização a partir de estágios de desenvolvimento da criança que estão amparados na psicologia comportamentalista.

No estudo intitulado de “Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento dos pequenos,” Eliane Dominico et al (2020) realizam uma análise sobre as práticas vivenciadas na etapa da educação infantil, problematizam o currículo com o olhar na participação das crianças. Na busca de compreender as ambigüidades e tensionamentos que ocorrem nas relações e práticas do dia-a-dia das instituições educacionais, as autoras se apoiam nos estudos de Foucault.

As mesmas autoras trazem também as concepções de currículo apresentadas por Kramer (1995), Barbosa (2006), Sacristán (2000), Ostetto(2017), Freire (1996), Simão e Rocha (2017) e Oliveira (2011). Todos esses autores revelam uma ideia de currículo que vai além de uma visão estática, pautada sob o domínio adultocêntrico. Nessa perspectiva, a análise das práticas pedagógicas e das rotinas é realizada a partir de um diálogo com os teóricos acima citados. Com a pesquisa, constata-se uma prática disciplinadora por parte dos educadores para com as crianças e a necessidade de fortalecer a concepção de criança como sujeito de direito, produtora de conhecimento.

Meira e Bonamino (2021) traçam um histórico dos estudos de implementação de políticas públicas, mais especificamente, das políticas educacionais PCNs e BNCC. No decorrer da pesquisa, as autoras vão apresentando variáveis que interferem na implementação das políticas a partir das abordagens top-down/bottom-up ambigüidade/conflitos, expondo o contexto de ambigüidade e conflitos na implementação da BNCC:

A breve explicitação do percurso acima sugere que a implementação da BNCC possivelmente será caracterizada por um contexto político segundo o modelo de Matland (1995). Como discutido, o cenário que se apresenta é de uma política marcadamente conflituosa em relação a meios e fins, desde as etapas iniciais de sua produção, e pouco ambígua no seu formato final, o que contribui para o agravamento do conflito. O fator poder tende a ser, portanto, um elemento-chave na definição de “quem vence” as disputas acerca da proposta. Nesse cenário, como pontua o autor, o processo de implementação gira em torno dos esforços em garantir a conformidade visões e valores opostos, essa anuência não pode ser dada como certa. (MEIRA; BONAMINO, 2021, p. 16)

Nos artigos “Muitos como um: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as impossibilidades de diferir” e “Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional”, os autores refletem sobre os discursos presentes na BNCC, discutindo os conceitos de qualidade e igualdade no âmbito da educação nacional.

No primeiro estudo, a autora reflete sobre as políticas educacionais a partir de 2010, que se ancoram numa perspectiva de equidade, igualdade e justiça social, tendo como referencial teórico as contribuições de Bhabha (2001), Burtler (2018), Derrida (2010), Laclau e Butler (2008) e Murfle (1999 e 2015). No segundo artigo, Girtto (2019) trata do conceito de igualdade e qualidade utilizado como argumento pelos defensores da BNCC. Para Girtto (2019), o documento da base busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, mas não problematiza as condições materiais das escolas públicas e do exercício da docência.

Os estudos aqui expostos sobre a política curricular, em especial sobre a Base Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil, nos conduziram ao trabalho de ampliação das discussões sobre o currículo e a implementação da BNCCEI no município de João Pessoa, buscando entender como as propostas curriculares locais estão postas nos documentos de orientação das práticas diárias vivenciadas nos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs).

Esta dissertação se apresenta em seis capítulos. No primeiro, fazemos um mergulho na nossa trajetória profissional e acadêmica, traçando os caminhos que nos trouxeram até ao objeto dessa pesquisa. Neste capítulo problematizamos essa trajetória, apresentamos os objetivos e a estrutura deste estudo, tratamos do levantamento da base teórica/bibliográfica relacionada ao objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, fazemos uma breve caminhada pelas fontes históricas que tratam da conquista de direitos para a criança pequena, frente à construção de

uma proposta curricular para a Educação Infantil. Caminhamos desde a Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional Comum Curricular de 2017. Além da análise dos documentos que tratam sobre o currículo para Educação Infantil, refletimos também sobre o conceito de Direitos humanos e sociais.

No terceiro capítulo será aprofundada a discussão sobre a BNCC (2017); o processo de elaboração, avanços ou retrocessos que o referido documento apresenta e as ações de implementação dirigidas pelo MEC.

No capítulo quatro, apresentamos e analisamos a Proposta Curricular da Paraíba elaborada a partir do regime de colaboração entre o Governo Federal, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)

No quinto capítulo, discutimos como têm se dado as orientações normativas para efetivação e/ou implementação do currículo nos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) do município de João Pessoa. E por fim, no sexto capítulo tratamos sobre os achados do estudo e as novas inquietações que o processo vivenciado tem nos suscitado.

2. A CRIANÇA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS

Neste capítulo discutimos as concepções de criança e infância presentes ao longo da construção de uma política curricular na Educação Infantil Brasileira. Buscamos situar o percurso vivenciado até se chegar ao entendimento de que a criança é um sujeito histórico e de direitos e que a educação infantil é um direito de toda criança. Nesse sentido, abordamos também o processo de construção do atendimento institucional à criança como parte da Educação Básica.

2.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O entendimento de que a criança é um sujeito histórico e de direitos é muito recente, e apesar dos avanços assegurados no arcabouço legal que ampara a Educação destinada a esta etapa da vida, ainda falta muito para que o que está posto na lei se firme como uma realidade para todos. Assim como o conceito de criança e infância foi se construindo e se transformando ao longo do tempo, o atendimento destinado para essa fase da vida também tende a se transformar. Kramer (2005) ressalta que:

Historicamente a noção de criança tem sido vinculada à visão de um ser desprotegido, que merece cuidado, pois nele depositamos esperanças do futuro. Tal visão obscurece o fato de que, quando o presente e o passado dessa criança não são levados em consideração, as perspectivas de futuro tornam-se limitadas, uma vez que a visão da criança real inserida num contexto sócio cultural específico se sobrepõe uma criança idealizada, tomada pelo que lhe falta (KRAMER, 2005, p. 133).

É importante demarcar o que Neto e Silva (2007) apresentam quando refletem que o próprio termo infância significa “aquele que não fala”, ou seja, desde os primórdios a criança é vista como incapaz, ser totalmente dependente, em outros momentos como um adulto em miniatura, sendo desconsideradas as especificidades dessa fase da vida do ser humano. É comum ouvirmos que a criança é o futuro, essa expressão também denuncia uma concepção de infância na sociedade que tem a criança como o “vir a ser”, que precisa ser preparada e moldada pelo adulto para ser alguém.

De acordo com Áries (1979), na sociedade medieval, tão logo a criança conseguia agir sem a total dependência da mãe, já passava a ajudar nas tarefas realizadas pelos adultos. Ao passo que a sociedade se transforma, o conceito de infância e a atenção voltada à criança pequena vai se transformando. Teixeira (2009, p. 1) afirma que:

[...] a concepção de infância vai sendo mudada conforme a sociedade passa a vê-la com um olhar mais centrado de que é um indivíduo que pertence à sociedade que está inserido, em sua cultura e dela aprende, tem “voz”, ou seja tem sua forma de vivê-la, e por esta é influenciada e a esta também influencia. (TEIXEIRA, 2009, p. 1)

Áries (1976) ressalta que os olhares voltados para a criança não são homogêneos nem no mesmo período histórico, inclusive sendo modificado de acordo com a condição social. Esse olhar vai se transformando, avançando ou retrocedendo, de acordo com o movimento experimentado pela sociedade na qual a criança está inserida.

Já focando a escola, Sarmiento (2008) afirma que a instituição está associada à construção social da infância, que a institucionalização de um grupo geracional direcionado para uma ação diferente do trabalho produtivo, ocasionou mudanças de postura nas famílias e na sociedade. Assim, torna-se necessário buscar conhecimentos específicos para lidar com essa clientela, a criança começa a se tornar objeto de conhecimento.

No Brasil, podemos citar o período do Regime Militar, quando as ações eram baseadas no pressuposto ideológico da Segurança Nacional. Nesse período, os intelectuais orgânicos do Estado elegeram como uma prioridade cuidar da pobreza, pois a mesma representava uma ameaça para a segurança nacional, o que incluía também cuidar das crianças abandonadas, enquadrando-as dentro de uma estrutura fechada e segura, criando-se, então, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM). Já sob o aspecto legal, na Constituição Federal de 1967 foi contemplada pela primeira vez a Educação Infantil. A constituição, em seu artigo 176, preconizou a Educação como direito de todos e dever do Estado. Posteriormente, a lei 5.692 de 1971, em seu artigo 19, referendou o disposto na CF de 1967, quanto à educação universal da criança pequena.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade

mínima de sete anos. § 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade. § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

A regulamentação posta nas leis acima citadas não se efetivou concretamente, pois faltou o caráter da obrigatoriedade do Estado, até porque nesse período havia uma forte ligação entre o governo e os empresários, que tinham interesse em ampliar as instituições privadas para educação. Ao refletir sobre a organização do governo militar, Saviani (2008) considera que: “Além da exclusão dos princípios da vinculação orçamentária, a Carta Magna do regime militar relativizou o princípio da gratuidade do ensino, presente em todas as cartas constitucionais, desde a primeira outorgada por D. Pedro I, em 1824” (SAVIANI, 2008, p. 299).

Após o o regime da ditadura militar, o Brasil inaugura o processo de redemocratização, vivenciando um intenso movimento de busca de rompimento com o modelo militar. Entretanto, apesar do caráter social posto na Constituição Cidadã de 1988, na política educacional efetivaram-se iniciativas similares às dos governos anteriores, marcadas pelo início da nova onda neoliberal. Para Ricci (2003) a política educacional estava então diretamente articulada ao mercado de trabalho:

A política educacional vinculou-se de maneira direta ao aumento de ofertas de postos de trabalho industrial, restringindo as preocupações pedagógicas. A tentativa de formação de um corpo médio no Brasil foi a tônica da reorganização do sistema de ensino. (RICCI, 2003, p.106)

É importante, no entanto, realçar os aspectos revolucionários dos ideais que aportaram na Constituição Federal de 1988, que pretendiam a valorização das realidades locais, a descentralização da educação, maior valorização do professor, acesso educacional para a população mais pobre e marginalizada devido às suas condições financeiras. No entanto, a organização do sistema educacional sofreu as influências dos movimentos internacionais comprometidos com o fortalecimento e implementação de um projeto educacional mundial, controlado por agentes internacionais e financeiros.

Sendo assim, é possível perceber que os governos democráticos brasileiros da década de 1990 caminharam a partir das exigências dos financiadores

internacionais, que em contrapartida apresentaram um modelo educacional transplantado de outros países, que atrelavam a educação aos ideais de mercado e ao favorecimento do lucro, sufocando o que estava posto na Constituição Cidadã. Sobre os governos democráticos de 1990, Guimarães (2015) assevera que:

Os governos democráticos de 90 se apoiaram em modelos neoconservadores tomados por ideais de flexibilização da economia interna para as transnacionais estrangeiras, comprometimento com a educação básica, por ser esta a principal porta de geração de conhecimentos técnico-científicos, criação de uma nova moeda com comportamentos econômicos que satisfizessem as grandes potências econômicas. (GUIMARÃES, 2015, p.9)

Sendo assim, podemos afirmar que apesar da intensa organização política desenvolvida pelas classes trabalhadoras, com significativas mobilizações, a exemplo do Movimento dos Sem Terra (MST), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e realização de grandes greves, houve no Brasil, a partir do governo Collor de Melo e posteriormente no governo de Fernando Henrique Cardoso, a unificação das diversas frações do capital ao projeto neoliberal, o qual interferiu e adentrou não só na esfera econômica, como também na educacional.

Tal afirmação se dá a partir das reformas propostas e implantadas ao longo das últimas três décadas. Moraes (2002), ao refletir sobre as reformas neoliberais e as políticas públicas, afirma que tais reformas têm a privatização como orientação reguladora, mas com um sentido mais amplo do que a mera transferência de propriedade:

Daí suas diferentes maneiras de manifestação. Privatizar, no sentido estrito do termo, é apenas uma delas: transferir a agentes privados (empresas) a propriedade e gestão de entes públicos. Mas outros modos de fazer valer o mandamento. Pode-se ainda manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos “como se” estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado. (MORAES, 2002, p.20)

Refletir teórica e politicamente sobre o neoliberalismo é importante para que possamos compreender como ele se constitui enquanto processo de construção hegemônica, isto é, afirma-se como uma estrutura de poder que se apropria de ações articuladas por meio de um conjunto de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico e educacional. Para tanto, utiliza-se de uma série de estratégias culturais que favoreçam e legitimem diante da sociedade a

implementação de tais reformas, como sendo a única solução para a “crise” instaurada nos diversos espaços sociais. Luiz Filgueiras (2006) afirma que o liberalismo se instaurou no Brasil com um discurso radical a partir dos anos 1990, período que, para o autor, poderíamos chamar de “Era liberal”.

Esse processo, que culminou com a afirmação do projeto político neoliberal e a construção de um novo modelo econômico, redefiniu as relações políticas entre as classes e frações de classes que constituíam a sociedade brasileira. A vitória desse projeto expressou, ao mesmo tempo em que estimulou, um processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no interior do bloco dominante, além de exprimir, também, a fragilidade financeira do Estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais. Em particular, reconfigurou o bloco dominante e a sua fração de classe hegemônica, com destaque para a consolidação dos grandes grupos econômicos nacionais, produtivos e financeiros. (FILGUEIRAS, 2006, p.4)

Diante do exposto, para refletirmos sobre as propostas de políticas educacionais que historicamente se instauraram no país, necessitamos de um olhar crítico sobre as disputas de ideais e poder que perpassam todo o processo, pois, como nos afirma Filgueiras (2006), mesmo o projeto neoliberal não defendendo o direito dos trabalhadores e nem das minorias, conseguiu, por meio do poder de doutrinação ideológica, se consolidar hegemonicamente. Nesta perspectiva, a educação não está fora desse processo que visa fortalecer as classes dominantes e atender às demandas do Banco Mundial (BM). E o ideário que agora conduz as relações no âmbito do mercado adentra também o ambiente educacional.

Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

A lógica de atender às necessidades do capital perpassa também a educação infantil, uma vez que seu surgimento acontece com o objetivo de responder às necessidades do mercado, o mesmo mercado que absorve as mulheres/mães trabalhadoras que saem para trabalhar, enquanto seus filhos são atendidos sob um modelo assistencialista ou meramente preparatório para o ensino fundamental. Assim, no Brasil, o caminho percorrido pela busca de atendimento a criança é demarcado por um processo no qual a criança não é o “centro” nem o objetivo

principal. Enquanto a busca da construção de uma educação Infantil de qualidade, que favoreça o atendimento às especificidades da criança, é demarcado por um intenso movimento de luta pela expansão de creches públicas, que emerge a partir dos anos 1960, com forte protagonismo feminista.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação, apesar de se configurar como um direito universal, desde suas raízes já vem com um vício, nunca alcançou a todos (Dias, 2005). E quando nos referimos à Educação Infantil, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) mostram que para grande parte das crianças brasileiras esse direito tem sido negado.

Com a redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, inaugura-se um novo olhar para as questões relacionadas à Educação, sobretudo para a Educação Infantil. Os direitos básicos e fundamentais da infância foram amplamente debatidos, com grande mobilização durante as décadas de 1980 e 1990 por instituições governamentais, não governamentais e movimentos sociais, culminando nos avanços da Constituição Federal de 1988, a qual, em seu artigo 227, estabelece e assegura amplos direitos à população infanto-juvenil.

A partir desse momento, como já afirmamos anteriormente, a criança passa a ser, na forma da lei, sujeito de direitos. Sônia Kramer (2006) confirma que os avanços em relação ao atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos são frutos da participação popular, principalmente dos Fóruns Estaduais de Educação, os quais efetivaram uma ação vigilante e articulada dos encaminhamentos políticos e da busca de alternativas para garantia dos direitos da criança. Como exemplo, temos o que foi a luta para garantir a inclusão da Educação Infantil nos recursos da FUNDEB. Todas essas ações evoluíram em direção às mudanças de concepções sobre a criança e a infância.

Com a Carta Magna de 1988 inaugura-se um conjunto de leis que visam construir um atendimento que priorizasse as especificidades da Educação Infantil na vida do indivíduo, que são indissociáveis. De acordo com Dias (2005), ainda que a CF de 1988 demarque a Educação como direito de todos e dever do Estado, a educação se dá apenas para o ensino fundamental, não sendo demarcado ainda

para todas as crianças, jovens e adultos. Mas todo o processo avançou na perspectiva de romper com o imaginário de que a creche seria um espaço para acolher apenas crianças pobres, filhos de mães trabalhadoras, passando a ser um direito universal, de toda criança.

Após a Constituição Federal de 1988, segue-se o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o qual traz a criança como prioridade absoluta do Estado. Já a nova LDB de 1996, estabelece a Educação Infantil enquanto Etapa Basilar da Educação Básica e, posteriormente, a lei 11.274 de 2006 altera a mesma LDB e institui o Ensino Fundamental de 9 anos, com a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade.

Em relação à “lei dos nove anos,” ela representou, para muitos especialistas, uma perda para as crianças, pois de certa forma antecipava o período de escolarização. Finalmente, um marco fundamental para a Educação Infantil é a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em prol do desenvolvimento da criança.

A LDB/96, apesar de demarcar a Educação Infantil como parte da Educação Básica, não tratou sobre o financiamento, ponto determinante para que o atendimento à criança pequena acontecesse efetivamente. Isso teria relação com o período em que essa lei foi criada, muito marcado pela tendência de inserir o Brasil na ordem mundial pautada pelo modelo neoliberal. O governo de então deixou claro seu compromisso com modelos impostos pelo Banco Mundial quando deixou a Educação Infantil fora da lei do FUNDEF(1996).

Com a Emenda Constitucional nº14, regulamentada pela Lei nº9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério(FUNDEF), o governo explicita os objetivos reais que sustentam a sua proposta para a educação infantil, pois define ali que os municípios se responsabilizarão pela aplicação de um grande porcentual do seu orçamento no ensino fundamental, ficando a educação infantil sem nenhuma garantia de verbas destinadas a ela, dependendo da política educacional de municípios e estados (KNEBEL,2014,p.256).

Dessa forma, pode-se apontar alguns aspectos considerados negativos no documento da LDB: a formação mínima admitida para os professores atuantes na educação infantil; a autorização de transferência do atendimento às crianças de zero a três anos a entidades da sociedade civil:

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 nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.11. Os Municípios incumbir-se-ão de:[...]

-oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, LDB,1996)

As fragilidades acima apresentadas explicitam os dissensos e consensos presentes na elaboração das leis que conduzem a educação do nosso país, na construção das legislações que envolvem embates e disputas. Na formatação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), houve grande relutância em incluir a creche na destinação dos recursos, entretanto, a mobilização social foi determinante para enfrentar os setores que não reconheciam as especificidades e necessidades dessa etapa da educação básica. Assim, a lei n. 11.494, que cria o FUNDEB, foi sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 20 de junho de 2007,, com o novo fundo passando a atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio (BRASIL, 2007).

No ano de 2014, o novo Plano Nacional de Educação estabelece como Meta1, a universalização da pré-escola até o ano de 2016 e a ampliação da oferta para 0 a 3 anos, estipulando que até o final da vigência desse plano (2024), pelo menos cinquenta por cento desse grupo etário deveria estar matriculado em creches.

Durante o governo da Presidente Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, houve um significativo incentivo ao fortalecimento de políticas em favor da primeira infância, com a efetivação do Programa Nacional de Reestruturação para a Rede Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA). O referido programa foi instituído pela Resolução nº 06 de abril de 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, tendo como objetivo garantir o acesso das crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

No ano de 2016, em seu segundo mandato, a presidente Dilma passa por um

forte processo de desgaste político e midiático, seguido de um impeachment, que, conforme explica Savianni (2018), caracterizou-se como um golpe: “A caracterização da destituição de Dilma Rousseff, presidenta reeleita, como um golpe decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o impeachment.”

Com a retirada da Presidente Dilma, assume o senhor Michel Temer, que sanciona a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 95), chamada PEC da morte, a qual determina um período de 20 anos sem investimentos nas áreas da Saúde e Educação. Tal resolução praticamente rasga o PNE, pois seria impossível ampliar o atendimento, como estava previsto, sem investimento. Faria (2018) ressalta que, a partir desse momento, a participação popular que atuava junto à organização da política educacional sofreria um distanciamento:

Mas, se até aquele momento havia a abertura ao diálogo e ao debate sobre a política educacional almejada, de modo que diferentes Fóruns de Educação Infantil (municipais, estaduais e nacional, como o MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil) participavam das definições e buscavam estabelecer um consenso em relação aos rumos da educação da pequena infância brasileira, na conjuntura política e econômica atual a participação tem sido controlada e cerceada, em favor da tendência à efetivação de uma política educacional voltada para alimentar interesses do empresariado na educação (FARIA, 2018, p.154).

É importante ressaltar que quando o atendimento à Criança Pequena é garantido na rede de ensino, isso traduz para a Educação Infantil e para a proteção à infância um grande avanço, pois rompe com a perspectiva do assistencialismo e implica a necessidade de organização de um currículo para essa etapa educacional que proporcione experiências e interações sociais voltadas para o desenvolvimento integral da criança, tendo-a como sujeito de direitos, ou seja, sujeito capaz de se expressar desde cedo; que nas interações com os adultos e seus pares não apenas recebe influencia, mas influencia, constrói e se reconstrói na relação com o outro.

Dessa forma, ao pensarmos na organização do currículo, devemos levar em consideração tudo que envolve a constituição desse cidadão, sujeito social histórico e cultural, com suas necessidades e desejos. Nesse mesmo sentido, Sales e Farias(2012) ressaltam:

Esse conjunto de posturas relaciona-se de maneira direta com a formação humana e é sua base, pois diz do modo como se dão as interações entre os sujeitos e tem um papel fundamental na constituição das identidades das crianças. Assim nas interações estabelecidas com o mundo, mediadas pelo

outro, as crianças estão se desenvolvendo como sujeitos, identificando a si mesmos como seres humanos, como pertencentes a diferentes grupos. (SALES; FARIAS,2012,p.99)

Sendo assim, compreender o papel social da criança implica também em rever o papel de todos os indivíduos envolvidos no seu processo de desenvolvimento e como esses sujeitos se relacionam. Fazendo-se necessário aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil a importante compreensão de que os atos de Educar e Cuidar constituem-se em situação de interação que envolve afeto. Uma compreensão que exige desses profissionais a criação de laços que propiciem à criança segurança, sabendo que para ela essas interações são extremamente importantes, pois contribuem na construção de sua identidade.

Até a década de 1980, as ações voltadas para o atendimento à criança tinham sempre como pano de fundo o objetivo de proteger o ideário da sociedade vigente, ou seja, a criança não era o foco principal, suas especificidades não eram levadas em consideração. Um exemplo está no próprio objetivo da oferta de creches, para atender à mãe trabalhadora, guardar a criança para que a mãe pudesse trabalhar. Nas DCNEIs de 2009 estão expressos como compromissos para a Educação Infantil os passos construídos no longo caminho histórico percorrido por diversos atores e movimentos sociais, demarcando a importância de favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando-a como sujeito de direitos, que se desenvolva partir das interações e brincadeiras, por meio da mediação dos adultos e seus pares.

Criança sujeito histórico e de direitos que nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.12).

Esse discurso de que a criança é um sujeito de direitos tem se fortalecido muito nos últimos tempos, porém cabe a reflexão sobre a materialização da fala, o momento no qual o discurso se torna realidade. Educar na perspectiva do Direito pressupõe a compreensão de que a educação é um direito fundamental do indivíduo, supõe o respeito à diversidade, de forma que buscar a igualdade não seja negar as diferenças. A educação não é apenas um direito social, sem ela não é possível garantir os demais direitos. Dias (2005), Oliveira (2001) e Machado (2001).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, o principal

objetivo das instituições responsáveis pela educação dessa faixa etária é favorecer o desenvolvimento integral da criança nos seus diversos aspectos. Para tanto, torna-se necessário considerar na organização do planejamento curricular a criança real, concreta e social, com características diferenciadas, fazendo com que seus questionamentos e explorações deem sentido ao planejamento.

Oliveira (2010), ao refletir sobre o que propõem as DCNEIs, apresenta três aspectos que estão postos no referido documento e que são essenciais para a construção de uma política educacional para a criança de 0 a 5 anos de idade, são eles:

- Uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil;
- A função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil;
- Uma definição de Currículo com princípios básicos orientadores de um trabalho comprometido com a qualidade e efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

As Diretrizes apontam caminhos para a organização de uma proposta curricular que considere as especificidades dessa faixa etária, sendo necessário investir na formação dos profissionais que atuam nas instituições voltadas para essa etapa da educação. De acordo com o que está posto nas DCNEIs, a construção de uma Educação Infantil de qualidade, supõe uma ação conjunta que envolve família, gestores e professores, só assim é possível romper com práticas ultrapassadas e carregadas de assistencialismo ou escolarização.

Hoje está em discussão a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que reafirma o que está posto nas Diretrizes e assegura os direitos de à aprendizagem, que devem ser promovidos a partir de ações que contemplem os campos de experiências e particularidades dos alunos, de acordo com a sua faixa-etária. Para a Educação Infantil, a BNCC tem como principal objetivo garantir a operacionalização das diretrizes curriculares, de forma que os professores possam a partir delas orientar suas práticas junto às crianças. Sendo um documento normativo, tal resolução impõe aos estados e municípios a obrigatoriedade de (re)elaborar seus currículos, considerando os conhecimentos necessários a todas as crianças brasileiras, bem como a parte diversificada referente a cada região.

Apesar da BNCC (2017) apresentar em sua fundamentação os conceitos e

princípios postos nas Diretrizes, ela foi aprovada em meio a muitas críticas por parte de movimentos sociais e de muitos intelectuais que abordam a Educação Infantil. É importante ressaltar que o referido documento foi aprovado por um governo considerado “ilegítimo” e ultraconservador, assim, suas regulamentações tendem a caminhar rumo ao fortalecimento desse conservadorismo.

Dessa forma, mesmo tendo começado a ser escrito no governo anterior, de Dilma Rousseff, com ampla participação popular, o resultado foi fruto de uma disputa de poder, sofrendo influência dos ideais do governo Temer, então em exercício. Oliveira e Dias (2021, p. 8) ressaltam que, “[...] na versão final, o foco do documento está no desenvolvimento de competências, prevalecendo a lógica prescritiva dos objetivos de aprendizagem, em conformidade com a conjuntura política em que se deu sua aprovação, com grande influência do MBNC.”

A partir do ano 2020, com a pandemia causada pelo Covid19, a Educação Infantil tem vivenciado grandes momentos de discussão sobre suas especificidades, pois como está posto na LDB (BRASIL,1996), a educação a distância não está prevista para as crianças de zero a seis anos, nem em casos excepcionais. De acordo com a LDB, a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm as interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

Entretanto, para orientar a organização das atividades educacionais o governo federal, por meio do Conselho Nacional, criou a lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, a qual estabelece normas educacionais a serem adotadas em caráter de excepcional calamidade. Em seu artigo 2, parágrafo 4, a lei regulamenta que na educação infantil as atividades devam ser de acordo com os objetivos das atividades para essa etapa, respeitando as orientações pediátricas referentes ao uso das tecnologias para a faixa etária (BRASIL, 2020). Em relação às ações direcionadas às crianças de zero a cinco anos nesse período de Pandemia, Silvia Cruz (2021) assevera que:

No nível das creches e pré-escolas, a reação a essa nova situação e a apropriação das ações, normas e orientações emanadas dos governos central, estadual e municipal (além das contribuições de entidades e organizações não governamentais) exige clareza e o fortalecimento das características que diferenciam a Educação Infantil de outras etapas da educação. Elas precisam ser ressignificadas, mas não deturpadas. (CRUZ, 2021, p.168)

Em meio a tantas incertezas e poucas orientações, os movimentos e fóruns estaduais têm organizado lives e documentos que favoreçam a ampliação do olhar sobre as ações voltadas às crianças das creches e pré-escolas, buscando respeitar as necessidades e realidades das crianças e dos profissionais que com elas estão envolvidos. Diante do exposto, é possível perceber o quanto o processo de construção da Educação Infantil enquanto política pública ocorre em um campo de disputas tensionado por vários atores sociais, entre aqueles que compreendem a importância de se respeitar a criança como um sujeito histórico e de direitos e aqueles que defendem intervenções de forças ligadas a uma proposta de política homogeneizadora e global.

É importante também reafirmarmos o papel dos movimentos sociais organizados por mulheres trabalhadoras e profissionais da Educação, que a partir de uma luta constante e articulada favoreceram esse caminho trilhado na luta pela garantia de atendimento educacional à criança pequena, um passo após o outro. Primeiro, a luta pela creche para os filhos das trabalhadoras, depois a compreensão que apenas guardar as crianças era muito pouco, sendo necessário também educar, em seguida a clareza do papel do Estado e o avanço em busca de uma educação específica para a criança pequena detentora de direitos, e então a conquista da Educação Infantil como etapa basilar da Educação Básica prevista em lei.

Mesmo com todos os avanços, a consolidação da Educação Infantil enquanto política pública necessita ainda de muitas discussões e aprimoramentos no que se refere à formação dos profissionais envolvidos no processo educativo, para que possam assumir em suas posturas uma ação proativa e vigilante, pois, como nos alerta Kramer (2006), para que as conquistas, que são resultados de muita luta, não sejam reduzidas a “letra morta,” há sempre a exigência de mais luta e trabalho a ser feito.

3. POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo discutimos sobre as políticas curriculares que foram sendo propostas para Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988 até o advento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Apresentamos como se deu seu processo de elaboração, atravessando as várias versões até a versão final. Refletimos sobre os aspectos metodológicos do referido documento, fazendo uma correlação com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Buscamos, a partir das diversas discussões vivenciadas por estudiosos da área, analisar até que ponto a BNCCEI é um retrocesso ou um avanço para a garantia de direitos das nossas crianças.

3.1 POLÍTICAS CURRICULARES QUE ANTECEDERAM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O crescimento desordenado das unidades de educação infantil fora dos sistemas públicos de ensino nas décadas de 1970 e 1980, quando a urbanização do País se intensifica e as mulheres avançam na participação do mercado de trabalho, traz a necessidade de uma ação por parte do Estado que favoreça a construção de uma identidade específica para o atendimento educacional voltado às crianças de zero a seis anos de idade. Entretanto, ao analisar os documentos que acompanham a trajetória do atendimento oferecido a essa faixa etária, evidencia-se que em relação à criança pequena houve por vezes concepções diferenciadas e até mesmo contraditórias.

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas (BRASIL, MEC, 2005, p.8).

Ao longo dos anos, com a intensa participação dos movimentos sociais e estudiosos, tem se propagado um olhar direcionado à criança que a respeita enquanto sujeito histórico e de direitos, permitindo a construção de um arcabouço legal que expresse a indissociabilidade do educar e do cuidar. Nessa perspectiva,

trazemos alguns documentos que foram construídos de forma coletiva, buscando uma política educacional para a criança que vislumbrasse suas especificidades e seu desenvolvimento integral, respeitando seus diversos espaços, etnias e meios sociais.

Na efervescência dos movimentos por uma sociedade justa e democrática é que nasce a Constituição de 1988, e nesse sentido ela marca o momento em que a educação infantil aparece na lei como dever do Estado e direito da criança. É a partir desse momento que se inaugura todo um marco legal pela construção de uma educação infantil de qualidade.

A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância (BRASIL, MEC, 2005, p.9).

acordo com o documento intitulado Política Nacional para a Educação Infantil (PNEI), o MEC realizou pelo Brasil vários encontros e seminários, dos quais participaram gestores municipais e estaduais, com o objetivo de discutir a organização da Educação Infantil. A partir dessas discussões foram definidos, além dos principais objetivos para essa etapa educacional, a importância do fortalecimento da concepção do educar e do cuidar nesse processo.

No entanto, a necessidade de se buscar e demarcar uma identidade para o atendimento ofertado nas instituições voltadas às crianças pequenas, expressa o conflito vivenciado nesses espaços, como é explicitado pela COEDI (1996): “Na verdade, existe uma identidade móvel, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia ser diferente, embora inaceitável, em um país com tamanha heterogeneidade sócio-cultural, política e econômica.”

Diante da urgência de se fortalecer a construção de uma política nacional de Educação Infantil e, naquele momento, respeitando os avanços e a pluralidade que permeia todo esse processo, foi definida como prioridade a elaboração e implementação de propostas pedagógicas que tivessem coerência com as diretrizes e com os conhecimentos teóricos relevantes para a educação dessa faixa etária.

Para a orientação de tais documentos, os especialistas trataram, inicialmente, das questões conceituais sobre “currículo e proposta pedagógica”. Kishimoto (1994),

em sua análise, diferencia Currículo, Programa e Proposta Pedagógica:

A autora apresenta sua própria concepção sobre os termos, definindo, currículo, como explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais; programa como delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional) e proposta pedagógica como explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma. (MEC, 1996, p.13).

Nessa perspectiva evidencia-se uma concepção de currículo que vai além do aspecto do ensino-aprendizagem, que supõe que pensar o currículo para a educação infantil é refletir sobre todos os aspectos que envolvem os indivíduos que nela estão contidos, que é necessário discutir e compreender questões como: contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico.

No decorrer das discussões, as especialistas envolvidas na construção do documento trazem diversos conceitos sobre suas impressões e compreensões acerca do currículo ou proposta pedagógica. Nessas reflexões, as autoras ampliam as concepções da ação educativa voltada às crianças pequenas, deixando claro que o currículo precisa respeitar os sujeitos envolvidos e que sua construção deve ser pautada na participação coletiva e democrática.

É importante ressaltar que na construção e afirmação de uma política nacional para a educação infantil, como em todo processo histórico, precisamos estar atentos ao movimento dialético que se faz presente nos trilhos e tessituras do caminho percorrido pela busca de um atendimento de qualidade à criança de zero a seis anos.

E em meio a esse movimento, no qual os especialistas da COEDI conduziam as discussões na perspectiva de uma educação infantil que vislumbrasse as necessidades e especificidades das crianças desse país, o MEC, de certa forma rompendo com o processo que seguia anteriormente, lançou no ano de 1998 o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). O documento, apesar de referendar em seu texto de apresentação os conceitos construídos ao longo dos últimos anos, recebeu muitas críticas, pois na prática se configura como um modelo prescritivo, de “caráter instrumental e didático” (MEC, 1998).

O referido documento é composto de três volumes. O primeiro volume trata da introdução e apresenta concepções de criança, educação, instituição e

profissionais; o segundo está relacionado à formação pessoal e visão social de mundo; o terceiro volume traz os eixos de trabalho do Referencial. Diferentemente dos documentos que vinham sendo elaborados pela COEDI, os quais buscavam a concretização de uma política nacional de educação infantil numa perspectiva democrática, o RCNEI foi feito por profissionais contratados pelo MEC sem a participação daqueles que atuavam nas creches e pré-escolas.

Para os profissionais da educação infantil, quando o documento chegou em suas mãos, já estava pronto. Expressando o objetivo de garantir a qualidade da educação infantil, e apesar de ser apresentado como um documento “aberto,” acabou sendo caracterizado como um verdadeiro normatizador do currículo nacional. O documento foi produzido em larga escala e encaminhado para todos os professores das creches e pré-escolas do país.

O documento RCNEI, ao ser publicado, constitui-se como documento oficial que substitui os cadernos do COEDI. Desse modo, o referencial apresentou-se a sociedade brasileira como um documento capaz de contribuir e orientar a educação das crianças de zero a seis anos de idade (LISBOA, QUILLICI; PRADO, 2016, p.8).

Especialistas como Cerisare (2002), Palhares e Martinez (1999) expressam que o RCNEI precisava de mais tempo para análise e discussões, entretanto, em seu texto de apresentação vem explícito que o documento era “fruto de um amplo debate nacional”. Sendo assim, podemos afirmar que nesse contexto há diferentes compreensões sobre participação democrática. Os pesquisadores ligados à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED) alegaram que o documento poderia não contemplar as especificidades das crianças.

A leitura da versão final do RCNEI reafirma o quanto foi prematura a elaboração deste documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil, um documento intitulado referencial curricular, em função dos sentidos que o termo “currículo” carrega.(CERISARA, 2002, p.338)

Diante do exposto, evidencia-se que as propostas expressas nos documentos produzidos pela COEDI nos anos de 1994 e 1996 foram interrompidas. É importante ressaltar que nesse período o Brasil era governado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, um governo profundamente atrelado ao projeto do Banco

Mundial, sendo assim as propostas de seu governo estavam subordinadas ao modelo neoliberal.

O RCNEI traz como proposta de organização do trabalho pedagógico um modelo que indica apenas uma antecipação do ensino, principalmente no que tange à pré-escola, sendo assim atropela a discussão que estava em pauta nos documentos anteriores, os quais remetiam às especificidades da prática pedagógica para essa etapa da educação básica.

A COEDI, no documento de 1994, apresentava diretrizes gerais para orientação da educação infantil e também posições sobre um possível currículo para essa etapa da educação.

Ocurrículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar (BRASIL, 1994, p.14).

Em 1996, a COEDI, ao lançar o documento Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, tecia um diagnóstico da realidade das diversas redes como resultado de um longo diálogo com os profissionais responsáveis pelas creches e pré-escolas dos estados e municípios do país. No referido documento de 1998 fica evidenciada, portanto, a fragilidade da ação pedagógica proposta, a falta de intencionalidade no planejamento pedagógico.

Nesse percurso legal que atravessou a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), demarca um grande avanço, quando a reconhece como primeira etapa da Educação Básica. Entretanto constata-se na referida lei uma grande influência das orientações expressas pela “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, aprovada em Jonttien no ano de 1990, a qual objetivava a melhoria da Educação Básica e de certa forma propunha para educação infantil uma antecipação da escola, como caminho para melhoria dos índices do ensino fundamental.

A relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando como, por exemplo, aquelas relativas a nutrição, saúde e trabalho (UNICEF, 1990, p.11).

Com a preocupação de melhorar a educação básica e alcançar os

objetivos propostos em Jonttien, a LDB, em seu artigo 87, institui a década da Educação, estabelecendo que a União envie para o Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação contendo metas e diretrizes a serem alcançadas no decorrer dos dez anos seguintes.

Em meio a muitos debates e críticas, o Plano Nacional de Educação foi aprovado no dia 9 de janeiro de 2001, por meio da lei nº 10.172. De acordo com Ruiz e Dimitrovicht (2021) o documento final desconsiderou em grande parte as construções realizadas nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), realizados por setores da sociedade civil.

Para a Educação Infantil, o PNE de 2001 traz uma concepção de período preparatório, não aprofunda suas especificidades e dá ênfase ao acesso. Em relação ao modelo pedagógico, o documento estabelece as seguintes Diretrizes:

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de auto confiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa.(PNE-2001-2010,p.9).

O PNE ainda orienta que devido às limitações financeiras do País é necessário priorizar as famílias mais pobres, para garantir o acesso à creche e pré-escola, dessa forma traduz para a Educação Infantil uma grande fragilidade e contradição em relação ao que vinha sendo buscado e construído, inclusive ao que está posto na Constituição Federal, quando em seu artigo 208 expressa que a “Educação Infantil é direito da criança e dever do Estado.”

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo

integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (PNE, 2001-2010,p.11).

Como orientado no PNE 2001, a ação pedagógica desenvolvida nas creches e pré-escolas deveriam seguir o que estava colocado nas Diretrizes Nacionais de Educação Infantil. O referido documento foi aprovado no ano de 1999 e apresentava os princípios norteadores para a elaboração das propostas pedagógicas, entretanto não contempla um conceito de currículo para essa etapa da educação.

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL,1999).

Ao analisarmos as DCNEIs de 1999, quando se referem ao perfil do profissional que deveria atuar na Educação Infantil, compreendemos que há uma falta de determinação das especificidades que envolvem a ação pedagógica para essa faixa etária, e dessa forma o documento não apresenta com clareza o perfil dos profissionais que deveriam atuar nas creches e pré-escolas.

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionada se avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores (BRASIL,1999).

No ano de 2009, por meio da Resolução nº 05 de 2009, foram aprovadas as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. As novas DCNEIs trazem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras. Diferentemente das diretrizes anteriores, o novo documento apresenta um conceito de currículo para a Educação Infantil:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

As novas DCNEIs reafirmam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e demarcam a importância de se respeitar a criança como sujeito histórico e de direito. Nessa compreensão sobre a educação infantil e a criança, o planejamento curricular vai além das atividades repetitivas, devendo se efetivar como um direito da criança, entendendo-a como sujeito que questiona, que levanta hipóteses, pesquisadora, que cresce nas interações e experiências vivenciadas, que está atenta a tudo em sua volta.

Nesse sentido, ao organizar seu planejamento curricular as instituições devem aprimorar suas práticas, prevendo ações que oportunizem experiências para que tais direitos se efetivem. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas educativas que colaborem com a vida da criança e de sua família, oferecendo possibilidades diversas de interações, em que suas necessidades essenciais possam ser valorizadas pelo adulto, oportunizando assim um processo da construção da identidade e da autonomia verdadeiramente rico e integrador.

É necessário afirmarmos, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil representam um marco muito importante na perspectiva da construção da identidade da Educação Infantil, ressaltando os conceitos de criança, infância, educação infantil e currículo. As novas Diretrizes caminham na perspectiva do que vinha sendo construído anteriormente ao RCNEI, pois nelas se evidencia uma concepção de educação infantil que tem como foco a criança, respeitando seu espaço e seus direitos de forma integral, não apenas os direitos de aprendizagem.

No mesmo contexto em que são aprovadas as novas DCNEIs o país vivia um momento de análise e construção do novo PNE, uma vez que o período de vigência do anterior encerraria em 2011. O novo PNE foi aprovado em junho de 2014, por meio da Lei de nº 13.005. Para construção de suas metas e estratégias, houve uma ampla participação da sociedade civil através da Conferência Nacional de Educação (CONAE), entretanto, o Poder Executivo não considerou as proposições ali construída (Azevedo, 2014), causando grandes debates e

embates na Câmara e no Senado tendo o documento recebido mais de 2.915 emendas.

O PNE de 2014/2025 é composto de 20 metas com suas respectivas estratégias, sendo a Meta 1 específica para a Educação Infantil. Diferente do Plano anterior, este apresenta em sua estratégia 1.9 uma orientação em relação ao currículo para o atendimento nas creches e pré-escolas. Para Ximenes e Grinkraut(2014) o novo PNE traduz um grande avanço no fortalecimento das políticas públicas para o atendimento à criança de zero a cinco anos.

O PNE, longe de significar o esgotamento de um ciclo de regulamentação do direito à educação, abre uma nova etapa de proteção jurídica e de planejamento público para sua efetivação, na qual está prevista a edição de novas normas, além da revisão e adequação de políticas em curso, tendo como instrumento principal, no âmbito local, os planos de educação dos municípios e estados (XIMENES;GRINKRAUT,2014,p..79)

Após a aprovação do Plano Nacional, os Estados e Municípios tiveram que a partir do PNE, construir os seus Planos Estaduais e Municipais. No município de João Pessoa foi instituída uma comissão composta por diversos profissionais ligados à rede municipal de ensino além de vários representantes da sociedade civil e membros do Fórum Municipal de Educação. A organização de todo o trabalho de construção do Plano Municipal de Educação (PME) foi coordenada pela Professora Telma Lúcia Félix. Durante a construção do documento foram realizados dois seminários para debater as metas e estratégias a serem utilizadas para a melhoria da educação.

O PME trata do conjunto da educação, no âmbito Municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, bem como as etapas e modalidades de educação e de ensino. É um Plano de Estado e não somente um Plano de Governo. Sua elaboração está preconizada no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que em seu art.8º declara: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (PME/JP,2015,p.12).

O Plano Municipal de João Pessoa apresenta um diagnóstico do atendimento nas creches e pré-escolas, atestando que o município necessita de ampliação do número de profissionais para garantia de um atendimento adequado.

Pode-se dizer ainda que, apesar dos avanços alcançados neste período, o prazo referido não foi o suficiente para proporcionar qualificação a todos os professores da rede, bem como para o estabelecimento da quantidade de técnicos especialistas também qualificados, estrutura física e equipamentos que garantissem essa qualidade. (PME/JP, 2015, p.25)

Ainda sobre o perfil dos profissionais que atuam na educação infantil, o PME 2015 também orienta, em sua estratégia 1.4, sobre a importância de se assegurar que os professores sejam habilitados e qualificados, conforme manda a legislação vigente, expressando ainda a necessidade de se garantir concurso público para o preenchimento dessas vagas. Tal demanda se justifica devido à maioria dos profissionais atuantes nas creches e pré-escolas serem prestadores de serviços com uma carga horária de quarenta horas, dificultando o planejamento e a formação continuada.

O documento municipal também traz, na estratégia 1.6, que a Rede de Ensino deve elaborar sua Proposta Curricular para a etapa de zero a cinco anos até o ano de 2016. De acordo com os relatórios e documentos observados nos CREIs, constatamos que a Coordenação de Educação Infantil, durante os últimos nove anos, promoveu encontros pedagógicos junto aos professores, construiu manuais de funcionamento para as unidades, mas não reelaborou sua Proposta Pedagógica. De acordo com esses relatórios, até o ano de 2020 os profissionais foram incentivados a construir projetos pedagógicos a partir de temas geradores.

Durante o ano letivo as áreas do conhecimento são trabalhadas a partir dos eixos temáticos bimestrais, através de projetos didáticos, construídos coletivamente com a participação dos que fazem a unidade, em especial de gestores, especialistas, professores, monitores e berçaristas, de forma interdisciplinar perpassando pelos componentes curriculares. (SEDEC/JP2017, p.18)

Conforme demonstrado no Quadro 5, a seguir, os documentos que tratam da educação infantil apresentam as seguintes concepções de Criança, currículo e educação infantil:

Quadro 5: Documentos sobre a educação infantil

LEI	CRIANÇA	CURRÍCULO	EDUCAÇÃO INFANTIL
-----	---------	-----------	-------------------

LDB	A criança como ser em desenvolvimento integral que deve ter seu desenvolvimento assegurado em todos os seus aspectos	Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.	Art. 29.A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o Desenvolvimento Integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
RCNEI	A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.	Numa perspectiva de organização de conteúdos a serem trabalhados por faixa etária	A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.
DCNEI-1999	Crianças como seres íntegros, que aprendem a se conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual.	I–As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, da responsabilidade, da Solidariedade e do respeito ao bem comum. b) Princípios Políticos dos Direitos e deveres de cidadania do Exercício da criticidade, do respeito à ordem democrática. c) Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais	III–As Instituições de Educação Infantil devem promover suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.
PNE-2001	Reafirma a concepção de criança como ser em desenvolvimento que precisa ser favorecida com experiências positivas.	Reafirma as DCNEIs de 1999 e não traz um conceito claro de currículo.	Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso país, sobretudo no que se refere à limitação de meios técnicos, este plano propõe a oferta pública de educação infantil que conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus

			recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar também a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.
DCNEI-2009	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 sentido sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.	Art. 3º - O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.	A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente dos sistema de ensino e submetidos a controle social.
PNE-2014	De acordo com a meta apresentada para essa faixa-etária evidencia-se uma concepção de criança enquanto sujeito de direitos, conforme estratégia 1.9	1.9 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos;	Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Fonte: Elaboração própria (2022)

É importante afirmar que os últimos documentos aqui apresentados foram construídos e aprovados durante os governos do Presidente Luis Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Roussef, ambos do Partido dos Trabalhadores. As Diretrizes Curriculares de 2009 trazem de forma mais clara e específica concepções de criança, currículo e educação infantil que expressam os avanços e conquistas dos últimos anos. Já no PNE de 2014 está demarcado na meta 1 e em suas respectivas estratégias o propósito de assegurar às crianças de zero a cinco anos de idade o direito a acesso e permanência em educação infantil de qualidade.

Após a saída da Presidenta Dilma, quando assume o senhor Temer,

acontece uma ruptura com os ideais que estavam sendo fortalecidos. Nesse período foi aprovada a emenda constitucional que congelou por um período de vinte anos os investimentos em saúde e educação, inviabilizando dessa forma várias metas previstas no PNE. E é nesse contexto que é aprovada a lei que discutiremos a seguir.

3.2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCCEI

De acordo com Ball (1987), a ideia de um currículo nacional parte da necessidade de garantir o controle e o gerenciamento da educação, conduzindo a prática do professor ao modelo da produção industrial, reduzindo assim a autonomia dos docentes.

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modo de regulação e controle que predominam no setor privado (BALL, 2006, p.13).

Freitas(2014) ressalta que os reformadores da educação objetivam consolidar um projeto educacional neotecnista. Dessa forma, a instituição de ensino deve funcionar numa perspectiva mercadológica. A escola é a empresa, os alunos seus clientes, a instrução o produto e todos os envolvidos devem cumprir sua missão na engrenagem para garantir o sucesso, o lucro. Em sua dissertação de mestrado, ao estudar a Base Nacional Comum Curricular e a micropolítica, analisando os fios condutores dessa política, Rocha(2016) assevera que a perspectiva apresentada por Freitas(2014) atravessa a construção da BNCC, a qual objetiva garantir o controle ideológico da escola, oferecendo a cada indivíduo uma formação básica para a atuação no mundo do trabalho. Tal afirmação pode ser constatada quando percebemos a organização formativa a partir das competências e habilidades.

De acordo com Rocha, na divulgação da formulação da BNCC afirmou-se que sua construção estava ancorada na legislação, mas que o referido documento seria fruto de uma efetiva participação popular. Argumentou-se que o MEC, por meio de uma comissão de especialistas, apresentaria um documento preliminar, o qual seria analisado e receberia contribuições de toda a população através de um portal,

denominado o “Portal da BNCC.” Entretanto, várias entidades já vinham discutindo acerca da base comum desde 2013, dentre essas a ANPAE(2015), que trouxe várias críticas a documentos que vinham sendo forjados, por compreender que tais documentos eram elitistas.

A ANPED também se posicionou criticamente em relação a uma base curricular nacional e na ocasião da publicação da terceira versão da BNCC lançou uma nota sobre o referido documento. A nota trazia críticas tanto sobre a metodologia de elaboração, quanto sobre a homogeneização de matrizes curriculares.

Entre os órgãos favoráveis à construção de uma base curricular está o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC,) constituído por um grupo de especialistas em Educação, o qual apresentou-se como um grupo não governamental que iria facilitar uma construção de qualidade. Esse grupo tinha então o objetivo de promover debates, estudos, pesquisas e buscar casos de sucesso para subsidiar a construção da base brasileira. Posteriormente, esse movimento e a Fundação Lemann assumiram um papel de muito controle na versão final do documento da BNCC, como também na condução da sua implementação, através das formações junto aos Estados para elaboração de seus currículos ou Propostas Curriculares.

Rosa e Ferreira (2018) corroboram as críticas sobre o papel de gerenciador do documento da BNCC exercido pelo MBNC: “Após a terceira versão da base, o Movimento Pela Base passou a administrar a elaboração do documento curricular, e na versão final, sua função mudou, passando a atuar como gerenciador” (ROSA;FERREIRA,2018,p.116).

É importante observar que, no momento da terceira versão, o Brasil vivenciava um período político no qual a Presidente eleita, após um grande desgaste midiático, foi afastada do cargo, esse fato interferiu e mudou o direcionamento das políticas públicas educacionais. Apoiadas em Antunes(2017), Rosa e Ferreira afirmam que:

O campo educacional que já era de disputas, agora agrega disputas explícitas fora do campo educacional, de interesses mercadológicos, envolvendo empresários, políticos e uma rede com interesses na abertura do campo educacional para o mercado. Logo de início, o Movimento pela Base passa a apoiar o MEC e administrar a elaboração da BNCC. Essa versão traz o apoio do Movimento pela Base escrito na primeira página,

movimento que se tornou um interlocutor privilegiado do MEC na gestão de José Mendonça Filho.”(ROSA;FERREIRA,2018,p.119).

Diante descrição acima, é correto afirmar que os sujeitos que participavam do Movimento Pela Base atuavam na Educação e fora dela, se articulando por meio de instituições públicas e privadas. Entretanto, ressaltamos que, como nos apresenta Rocha (2016), o Movimento Pela Base não era o único agente influenciador na política de formulação da BNCC. Sendo assim, em meio a muitas disputas políticas e ideológicas foi instituída uma comissão de especialistas composta por 116 membros para a construção do documento preliminar da base, o qual posteriormente passaria por uma consulta pública, conforme o diário oficial de nº592 do dia 17 de junho de 2015:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. §2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação -Undime (DIÁRIO OFICIAL, BRASIL,2015).

A comissão teve como atribuição elaborar o documento preliminar e produzir o relatório consolidado dos resultados da consulta pública, o qual foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi também determinado que a nomeação dos membros da Comissão de especialistas e dos coordenadores desta comissão e do processo de construção da BNCC, além das iniciativas de convocação de reuniões para elaboração de relatórios e entrega do relatório final ao CNE deveriam ser competência da Secretaria de Educação Básica (SEB). Como já citamos anteriormente, após a saída da Presidente Dilma, o MBNC acaba, portanto, assumindo o gerenciamento do processo.

A primeira Versão da BNCC foi apresentada em setembro de 2015, a qual passou por uma consulta pública, recebendo diversas contribuições de diversos atores da sociedade (professores/as, gestores/as, instituições educacionais, grupos de pesquisa, movimentos e associações científicas). Em relação à educação infantil, Silveira e Soares (2019) afirmam que foram enviadas contribuições por diferentes grupos, as quais não foram contempladas, com a

justificativa de que as mesmas deveriam ser de caráter operativo e não de aprofundamento teórico/metodológico.

Posteriormente, foi apresentada a segunda versão, a qual trouxe significativas alterações para a educação infantil. No momento da segunda versão foram criados comitês estaduais com o objetivo de fazer a discussão do documento, e para tanto foram realizados seminários em todos os Estados do Brasil. Nesse mesmo período, ano de 2016, o MEC criou o Comitê Gestor da Base e Reforma do Ensino Médio e destituiu a Comissão dos Especialistas que vinham conduzindo a construção da BNCC.

Essas ações traduzem o momento de efervescência vivenciado pelo país, mas mesmo nesse período de contradições o MEC elaborou a terceira versão do documento, que foi enviado ao CNE, o qual promoveu cinco audiências públicas regionais para colher sugestões. Sobre as audiências consultivas organizadas pelo CNE Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.82) asseveram que:

Ao longo daquele ano, esse Conselho promoveu cinco audiências públicas regionais como objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo a sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas. Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições.

Esse contexto de disputas também envolveu a etapa da Educação Infantil. De acordo com Zilma Morais de Oliveira (2017), o debate em torno de uma Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil se justifica pela necessidade em garantir nova formação aos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica. Dessa forma, a base deveria proporcionar a participação ativa e coletiva de todos os envolvidos com o desenvolvimento das crianças, principalmente os professores. Sobre a BNCCEI, Oliveira afirma que:

Sua elaboração procurou garantir o que está sendo construído por pesquisadores da área no sentido de assegurar as singularidades da Educação Infantil. As várias tensões enfrentadas serviram para alimentar a apresentação de uma proposta de ensino brasileiro, e que é dada como um ponto de partida para orientar a formação (OLIVEIRA,2017,p.1).

Oliveira relata que os especialistas responsáveis pela elaboração da versão preliminar do documento da BNCCEI (Maria Carmem Barbosa, Paulo Foch, Silvia Cruz, Zilma de Oliveira), buscaram ancorar a BNCCEI nas DCNEIs, e para fugir da

ideia de áreas de conhecimento ou disciplinas, utilizaram o campo das experiências, a exemplo de outros países como Nova Zelândia, Itália e Espanha. Ainda segundo Oliveira, a comissão teve como desafio esclarecer os conceitos de currículo, processos de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas, ensino, papel do professor e conhecimento. Para responder a todas essas questões buscou-se aquilo que já estava posto nas DCNEIs.

A importância de se ancorar a construção da BNCCEI nas Diretrizes Curriculares se justificava pela necessidade de garantir os avanços e conquistas vivenciados até então. Como já foi dito anteriormente, é no campo de disputas e correlação de forças que as políticas são forjadas e com a BNCCEI não foi diferente. Um ponto no qual se personifica essas disputas está no que se refere à “escrita: nas versões 1 e 2 tínhamos o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o qual foi modificado na terceira versão e passou a se denominar “escrita e oralidade”. Tal modificação representou um retrocesso, uma vez que restringiu o campo à perspectiva da alfabetização, em uma vertente de escolarização. É importante demarcar que as crianças se expressam através de múltiplas linguagens, e que a brincadeira e a imaginação fazem parte de sua forma de viver e ver o mundo.

Em relação à educação infantil faz-se necessário pontuarmos que a efetivação da mesma, com todas as suas especificidades enquanto um direito da criança, na qual a mesma seja o foco e o centro do planejamento, ainda vivencia diversos desafios, não encontrando em muitos lugares um consenso. É nessa realidade diversa que emerge o documento da BNCCEI, um documento de caráter mandatário, permeado por concepções que, mesmo não expressas claramente, se materializam conforme a organização curricular vai tomando forma e conduzindo a um determinado desenho de arranjo estrutural do currículo.

Na organização do documento referente à etapa da Educação Infantil foi feito um arranjo curricular a partir dos direitos de aprendizagem, os quais deveriam ser explorados em cinco campos de experiências. Para cada campo de experiência foram definidos objetivos de aprendizagem, dispostos em três grupos de acordo com a faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Para identificação dessa organização esquemática foi feito um código alfanumérico referente a cada objetivo de aprendizagem, no qual está expresso a

faixa etária, o campo de experiência e a posição da habilidade. Oliveira(2017) relata que a decisão por direitos de aprendizagem está amparada nos princípios postos nas DCNEIs:

A definição de quais seriam os direitos que deveriam ser garantidos na Educação Infantil partiu dos três princípios apontados nas DCNEI (éticos, políticos e estéticos), considerando ainda o que tem se firmando como formas pelas quais meninos e meninas aprendem sobre o mundo social e natural e conhecem a si próprios. São seis direitos básicos apresentados de forma clara para apoiar a formulação dos projetos político-pedagógicos das unidades e a definição dos objetivos do trabalho docente (OLIVEIRA, 2017, p.2).

Não ignoramos que, na perspectiva dos especialistas que estavam na organização do documento preliminar, havia uma busca em assegurar as concepções construídas ao longo dos últimos anos, tendo como base o que está posto nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2009. Entretanto não é possível desconsiderar que no documento final há um forte caráter prescritivo, a exemplo do código alfanumérico, o qual parece favorecer a condução e facilitação das avaliações em larga escala, além do processo de implantação de livros didáticos que não contemplavam a diversidade social, cultural, étnica e, principalmente, as desigualdades que envolvem o cotidiano das crianças desse país.

3.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇO OU RETROCESSO?

A Base Nacional Comum Curricular nos traz uma perspectiva de currículo instrumental, pois busca a construção do conhecimento traduzido em competências e habilidades, e essa perspectiva perpassa por todas as etapas da educação, inclusive pela Educação Infantil. Para Apple (1989), os currículos baseados na concepção instrumental enfocam o conhecimento como meio de garantir o sucesso no mundo produtivo. Saviani (2016) alerta que a educação deve ter como principal objetivo uma formação do indivíduo em que a construção e utilização dos instrumentos favoreçam o seu desenvolvimento enquanto sujeito crítico e criativo.

Sendo assim, o currículo não deve ser colocado como uma reunião de conhecimentos básicos que vão ser transmitidos para que os indivíduos se adéqüem ao mundo produtivo. De acordo com Saviani (2016, p.81):

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol.III, p.1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige (SAVIANI, 2016, p.81).

Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é uma produção cultural, não o produto de uma luta fora da escola para dar significado ao conhecimento, nem tão pouco é uma parte da cultura transposta para a escola, o currículo significa a própria luta pela produção de cultura.

Todo esse debate por uma política curricular voltada ao atendimento educacional institucionalizado para a criança de zero a cinco anos tem sido ampliado nos últimos trinta anos. Desde a Constituição de 1988 o Ministério de Educação tem buscado iniciativas que orientem as práticas dos profissionais da educação, na perspectiva da construção de um currículo que atenda a essa faixa etária. Entretanto, de acordo com Oliveira (2016), tais iniciativas não lograram o êxito esperado, uma vez que pouco se avançou na compreensão da identidade e do papel da educação voltada para a criança.

Machado e Campos (2004) ressaltam que as ações implementadas pelo MEC foram motivadas inicialmente pelos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jomtien. Nessa perspectiva, foram publicados diversos documentos que fomentaram estudos e mobilizações sociais voltados à garantia de um atendimento de qualidade à criança pequena.

Tais documentos foram sendo construídos em meio a embates, rejeições e adesões, mas nem sempre houve a participação coletiva dos grupos e entidades envolvidas com a busca de uma identidade para Educação Infantil que respeitasse as especificidades das crianças em seus diversos espaços, tempos e culturas. Alguns desses documentos foram traduzidos para a comunidade educacional como um verdadeiro currículo nacional, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que mesmo não sendo normativo serviu para que os sistemas de ensino e as escolas (re)organizassem seus currículos (BRASIL, 1998).

Sendo assim, um olhar sobre a BNCCEI nos leva a refletir sobre as concepções de currículo que permeiam o referido documento, sendo possível assinalar um conflito ou contradição no que se refere ao entendimento sobre a identidade da educação infantil. Inicialmente é proposto um aprendizado referendando o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, reafirmando as interações e brincadeiras como eixos norteadores do planejamento pedagógico, mas posteriormente é proposta uma organização a partir de habilidades e competências. Cabe então um olhar crítico atento sobre os objetivos que permeiam a BNCCEI, pois, como nos apresenta Apple(1989), na medida em que o Estado está constituído em uma sociedade capitalista, é a lógica do mercado que vai controlar suas ações.

Dessa forma, é necessário aprofundarmos sobre o documento em questão, compreendendo que, por vezes, estamos sob uma política de conhecimento oficial respaldada prioritariamente por uma política de mercado. Ao refletir sobre a implementação de uma base curricular nacional, Saviani ressalta que a questão da avaliação assumiu a centralidade das ações endereçadas a educação, medida por testes padronizados comprometidos em ajustar o nosso modelo educacional a modelos internacionais, com destaque para o Estados Unidos. De acordo com Saviani:

[...] tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2012, p.316-317).

Para dar continuidade a um olhar crítico sobre a construção da BNCCEI, nos aportamos em uma idéia de currículo como movimento inscrito em uma relação dialética. Assim nos afirma Saviani: “O currículo em ato de uma escola não é outra coisa, senão essa própria escola em movimento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.”(SAVIANI, 2016, p.55)

Ao apresentar um arranjo curricular a partir de objetivos de aprendizagens, visando o desenvolvimento de competências e habilidades, atrelados a uma avaliação em longa escala, evidencia-se uma visão de currículo prescritivo e

normativo, o qual caracteriza-se como um instrumento de controle. Para Corrêa e Morgado (2018, p.9):

Trata-se de um modelo curricular de instrução que privilegia a prescrição e a normatividade e se funda no paradigma tecnológico da Racionalidade Tyleriana, que concebe o conhecimento como utilitário e objetivo com vista à sua avaliação sumativa.

Ainda refletindo sobre o arranjo curricular apresentado no documento final da BNCC, autores como Rosa e Ferreira (2018) apoiadas em Larrosa (2018), ressaltam que os conceitos presentes no documento tiveram seus sentidos esvaziados e colonizados pela linguagem de mercado, da psicologia e da tecnologia. Dessa forma, as autoras afirmam que:

O campo educacional que já era de disputas, agora agrega disputas explícitas fora do campo educacional, de interesses mercadológicos, envolvendo empresários, políticos e uma rede com interesses na abertura do campo educacional para o mercado (ROSA e FERREIRA, 2018, p.118).

Infelizmente, o modelo educacional pautado na ideologia de mercado conduz a uma prática voltada à meritocracia, imputando ao aluno a culpabilidade por qualquer provável insucesso em seu percurso educacional. Como adverte Freitas (2014), um currículo base não é o suficiente para garantir uma educação de qualidade para todos, pois não podemos deixar de problematizar as desigualdades sociais vivenciadas por grande parte da população brasileira.

Mesmo no caso da BNCCEI, reforça-se a ideia de que serão garantidos os mesmos direitos para todos, sabendo que já no documento a ideia de direitos é direcionada na contramão do que vinha se buscando. Isso porque, quando falamos em direitos para todos, queremos **todos** os direitos, respaldados na integralidade do sujeito. Dessa forma, não se justifica isolar os direitos apenas como “direitos de aprendizagem”, é imprescindível garantir o direito à dignidade, à saúde, à alimentação, moradia.

Em sua justificativa e apresentação, o documento da BNCCEI está ancorado nas DCNEIs, mas estas trazem explícito um conceito de currículo que respeita a construção coletiva, adotando a seguinte definição para currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências, e os

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

Sobre a organização das propostas pedagógicas e os objetivos que devem permear a construção dos currículos, as DCNEIs apresentam que essa deve garantir que as instituições cumpram sua função sociopolítica e pedagógica, possibilitando condições para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, as Diretrizes reforçam a necessidade da efetivação dos direitos civis, humanos e sociais, enquanto que na BNCCEI estes direitos ficam restritos aos direitos de aprendizagem.

Ainda quanto às DCNEIS, podemos mencionar um aspecto importante que foi negligenciado na BNCCEI: a ideia de promoção de igualdade de oportunidade para todos e a vivência democrática entre crianças, adultos e meio ambiente, em suas realidades diversas. Nas DCNEIS, a diversidade étnica, social, histórica e cultural é problematizada a partir da orientação de construções coletivas que conduzam ao respeito e à superação.

A proposta pedagógica das instituições de Educação deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação como outras crianças (BRASIL, 2010, p.18).

A BNCCEI traz um arranjo curricular a partir dos campos experiência, em substituição à organização distribuída por áreas de conhecimento, no entanto mantém-se uma perspectiva voltada à preparação para o ensino fundamental, “aquilo que a criança precisa saber ao chegar no ensino fundamental”. Cintia Magda Fernandes Ariosi (2019), ao refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e os campos de experiência, afirma que:

A experiência está cada vez mais rara, por falta de tempo, principalmente na Educação Infantil, não é possível garantir a experiência com uma rotina fragmentada e toda definida a priori pelos adultos. A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho, pode-se aferir que a quantidade de atividades não garante experiências significativas. Não podemos deixar de mencionar que esse excesso de trabalho, na maioria das vezes, prejudica o tempo do que é mais importante para a criança que é o brincar (ARIOSI,2019,p.246).

Consideramos fundamental, a partir do que foi exposto, discutir as ações

educativas voltadas para a etapa basilar da educação. Ressaltamos, no entanto, que uma ação de qualidade deve pautar-se nas especificidades que envolvem esse público atendido nas creches e pré-escolas. Não podemos perder de vista a obrigatoriedade de se respeitar a criança em todos os seus aspectos e, principalmente, sabermos que é imprescindível demarcar em todos os documentos legais que não temos e nem queremos uma criança ideal, pois temos sim uma nação rica de culturas, etnias, crenças, com realidades e desigualdades sociais cada vez mais reforçadas.

Dessa forma, se a BNCCEI traz a organização curricular para educação infantil, reflete também um modelo de currículo prescritivo que vai de encontro aos avanços construídos nos últimos anos com relação à efetivação da identidade da educação voltada para a criança de zero a cinco anos de idade. Sendo assim, reafirmamos que a construção do currículo, seja em qualquer etapa da educação, deve estar atrelada à autonomia e participação coletiva de todos os atores envolvidos.

Não negamos que uma base comum para a educação está prevista na Constituição Federal (1988), assim como na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2009), com o objetivo de melhoria dos níveis de educação nacional, em uma perspectiva de garantia da igualdade para todos, pautada em uma construção democrática. Mas impedindo a completa efetivação desses propósitos, temos um documento normativo totalmente atrelado aos princípios neoliberais, caracterizando-se como um modelo tecnicista de currículo, conduzido por um viés de mercantilização da educação. E para a Educação Infantil, a terceira e a última versão reforçam uma antecipação da escolarização, desconsiderando os avanços e discussões vivenciados ao longo dos últimos anos e demarcados nas DCNEIs (2010).

4. A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCCEI E A PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, foi instituído o Programa de Apoio à implementação do referido documento, o Pró-BNCC, por meio da Portaria nº 331 do dia 05 de abril de 2018. Este programa financiou a elaboração das propostas curriculares dos estados e distrito federal, conforme resolução nº 10, de 14 de maio de 2018:

Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2018).

Sendo assim, seguindo as orientações do MEC cada Estado formou suas comissões, com o objetivo de que em um prazo recorde elaborassem um documento curricular específico. Durante o ano de 2018 as comissões deveriam passar por uma preparação, elaborar o documento preliminar, submetê-lo à consulta pública e chegar ao final do ano com o documento aprovado pela UNCME e pelo CONSED. Para a formação das comissões o MEC apresentou a seguinte configuração, conforme o quadro 6:

Quadro 6: Configuração das Comissões de elaboração dos Currículos Estaduais

FUNÇÃO	PERFIL	QUANTIDADE
I- coordenador(a) estadual;	Referência em gestão de(re)elaboração de currículo nas respectivas instituições que representam e tenham disponibilidade para coordenar o processo de elaboração dos novos currículos, além de serem profissionais efetivos das Redes municipal ou estadual.	01 indicado pelo Consede 01 pela Undime.
II- coordenador(a) de etapa – educação infantil;	Professora da Universidade	01
III- coordenador(a) de etapa - ensino fundamental- anos iniciais;	Professora da Universidade	01
IV- coordenador(a) de etapa- Ensino fundamental - anos finais;	Professora da Universidade	01

VI- redator(a) de currículo - educação infantil;	Professoras da Rede Básica dos Municípios (Educação Infantil)	03
VII- redator(a) de currículo - ensino fundamental - componentes curriculares;	Professores da rede Básica do Estado	19 professores distribuídos pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa - 3; Matemática - 3; Ciências da Natureza - 3; História - 2; Geografia - 2; Inglês - 2; Arte - 2; Educação Física - 2.
VIII- articulador(a) de regime de colaboração;	Profissional indicado pelo MEC	01
IX - articulador(a) dos conselhos de educação	Representante da UNCME e CONSED	01 de cada conselho

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados retirados do documento orientador Pró-BNCC 2018.

Mesmo antes da portaria que instituiu o Pró-BNCC, o governo do Estado da Paraíba já havia publicado, no dia 21 de fevereiro de 2018, a portaria que tratava da organização de uma comissão para conduzir o processo de reestruturação do Currículo Paraibano. No documento publicado, essa comissão deveria ter a seguinte composição: Secretário de Estado da Educação da Paraíba, Presidente UNDIME/Paraíba, Presidente do Conselho Estadual de Educação, Presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba/SINTEP, Presidente do Sindicato das Escolas Particulares da Paraíba e Representante do Fórum Estadual da Educação (PARAÍBA, DIÁRIO OFICIAL, 21/02/2018). Posteriormente essa comissão foi modificada, seguindo o que estava posto na portaria apresentada pelo MEC.

De acordo com as orientações do MEC, foi constituída a comissão responsável por elaborar o currículo da Paraíba. Para a composição da comissão, vieram três professoras da Universidade Federal de Campina Grande, as quais assumiram a posição de coordenadoras de etapas. Para redigir o documento foram escolhidos professores da rede estadual, com exceção da etapa da educação infantil, a qual teve como redatoras três professoras da rede municipal, das cidades de João Pessoa, Campina Grande e Guarabira, todas pertencentes às secretarias de educação dos referidos municípios.

As comissões estaduais se reuniram no Seminário promovido pelo MEC em Brasília, por meio da Secretaria de Educação Básica, dos dias 26 a 28 de março do ano de 2018. O encontro formativo teve como pauta o processo de revisão e/ou elaboração e implementação dos currículos estaduais alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, municípios e União.

Desde o início ficou claro que o tempo de elaboração seria mínimo, uma vez que o prazo máximo para a entrega do documento preliminar era até o início do segundo semestre daquele mesmo ano. No início da elaboração do documento, falava-se em “currículo da Paraíba”, mas após os primeiros diálogos com alguns professores da etapa de Educação Infantil, houve muitos questionamentos e a comissão elaboradora optou por mudar o título de Currículo Paraibano para Proposta Curricular.

Durante o período de elaboração da Proposta Curricular da Paraíba, a comissão foi acompanhada por um articulador encaminhado pelo MEC, o qual tinha como responsabilidade garantir o cumprimento dos prazos. Sendo assim, mensalmente os redatores e seus respectivos coordenadores deveriam encaminhar relatórios com a produção realizada durante o período.

A partir das orientações dadas no encontro formativo, as comissões se reuniram, na perspectiva de encontrar caminhos para construção do documento curricular. Foram então feitos estudos e debates para chegarmos ao conceito de currículo que iria nortear todo o trabalho.

Depois, a realização de diversos estudos de referenciais teóricos sobre currículo, para fundamentar a escolha da estrutura que embasa epistemologicamente a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, além de um amplo levantamento do acervo documental e teórico pedagógico existente (PARAÍBA, 2018, p.19).

Durante a elaboração da primeira versão, foram realizadas oficinas com pequenos grupos de professores universitários e das redes municipais, para que os mesmos pudessem atuar como leitores críticos e trazerem algumas contribuições para o documento. Na primeira consulta pública foi apresentado um Sumário Comentado e um quadro com os Campos de Experiências, Objetivos de Aprendizagem e as sugestões de Vivências para cada faixa etária.

Quadro 7: Campos de Experiências, Objetivos de Aprendizagem e as sugestões de

Vivências para cada faixa etária.

CRIANÇAS DE ZERO A 1 ANO E SEIS MESES	
CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	VIVÊNCIAS QUE POTENCIALIZAM EXPERIÊNCIAS
<p>Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p> <p>Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p> <p>Interagir com crianças da mesma faixa etária e adulta ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.</p> <p>Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p> <p>Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p>	<p>As práticas pedagógicas voltadas aos bebês devem possibilitar que estes:</p> <p>Interajam com os outros—crianças e adultos—expressando anseios e sentimentos, por meio de gestos, balbucios ou palavras que possam indicar sentimentos positivos (como a alegria) ou desagradáveis (medo, por exemplo), necessidades (fome, frio), vontades, dentre outras possibilidades;</p> <p>Vivenciem situações de brincadeiras com o corpo, na relação consigo e com outro, favorecendo o conhecimento de si, dos seus limites e possibilidades.</p> <p>Participem de situações, junto a crianças e adultos, favoráveis à exploração do espaço, de objetos, de brinquedos estruturados e não estruturados e de diversos materiais.</p> <p>Possam expressar suas sensações e sentimentos em situações relacionadas à alimentação, ao banho, à brincadeira, ao descanso, respeitando suas formas próprias de vivenciar o que lhe é oportunizado na creche.</p> <p>Sintam-se acolhidos por outras crianças e adultos, ampliando e enriquecendo seus</p>

	<p>Vínculos sociais, em situações de brincadeiras, de alimentação, de higiene, enfim, de práticas realizadas no espaço da instituição de educação infantil.</p> <p>Possam ter vivências de cuidados em relação a si e aos outros, no sentido da construção do sentimento de empatia e de autoconfiança.</p> <p>Tenham direito a escolher brinquedos e brincadeiras, fazendo uso de espaços, tempos e objetos que materializem suas escolhas.</p> <p>Vivenciem práticas de valorização da diversidade das culturas, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção de uma relação positiva quanto ao seu grupo de pertencimento e aos demais grupos culturais.</p> <p>Possam vivenciar o fortalecimento do vínculo com as famílias através do acolhimento de todas as formas de organização familiar no espaço da instituição de educação infantil.</p>
--	--

Fonte: Retirado do documento preliminar da Paraíba enviado para primeira consulta (SEE/PARAÍBA,2018)

Em relação ao quadro acima apresentado, no documento final ele não permaneceu nessa disposição, ficando os objetivos e os campos de experiências de acordo com a faixa etária listadas no quadro e as sugestões de “vivências que favorecem a construção de experiências” fora do quadro. Ainda é possível perceber no documento paraibano uma dualidade, pois ao passo que se corrobora um documento nacional, há preocupação em garantir uma perspectiva pautada nas DCNEIs, assim, apresenta as sugestões de vivências, ao passo em que se pede que a ação pedagógica não se feche apenas nessas propostas.

Também, propostas de vivências que potencializam a construção de experiências pelas crianças em cada campo de experiência são indicadas, como referências que não esgotam as possibilidades de vivências a serem oportunizadas aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas pelo/a professor/a (PARAÍBA,2018,p.49).

Na etapa da Educação Infantil observamos: que não foi usado o

código alfanumérico para indicar a organização; que foi recuperado nos direitos de aprendizagem a perspectiva da democracia, que na primeira e segunda versão da BNCC estava presente no direito de conviver; que foram acrescentadas sugestões de vivências para cada campo de experiência, a partir dos objetivos de aprendizagem e da faixa etária.

Nas duas primeiras versões do processo de construção da BNCC da Educação Infantil (2015 e 2016), o direito de conviver era pensado à luz da democracia. Na versão final, a que foi homologada em dezembro de 2017, a perspectiva da democracia foi suprimida, mas ela retorna neste documento não apenas vinculada a este direito específico, mas a todos os demais, uma vez que a baliza da democracia é aquela que fornece condição necessária ao respeito a todos os sujeitos (PARAÍBA, 2018, p.39).

Compreendemos que no documento paraibano houve um desejo de recuperar as construções vivenciadas nas primeiras versões, reafirmando a participação democrática, uma vez que buscou problematizar o conceito de direito e a necessidade e importância da garantia à cidadania. Entretanto, dentre as contribuições dadas pelos profissionais que fizeram as leituras dos documentos preliminares da proposta da Paraíba, foi ressaltada, no documento final, a falta de uma maior participação e conhecimento de todos: “Seria interessante se os profissionais da creche tivessem conhecimento desse material e dos recursos que nós professores utilizamos, são para melhor desenvolvimento das crianças”(PARAÍBA, 2018, p.67).

Ao passo que os redatores construíam o documento paraibano em um tempo extremamente apertado, de acordo com o planejamento encaminhado pelo Guia de Implementação da Base deveriam também promover a participação da comunidade. Dessa forma, foram realizados três Seminários Estaduais, com a participação de representantes dos municípios, para avaliação, análise, sugestão e supressão dos objetivos e vivências apresentados na segunda versão do documento, para que em seguida ela fosse direcionada ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e para a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

No dia 13 de dezembro de 2018 o Conselho Estadual de Educação aprovou o documento elaborado pela comissão, o qual deveria ser consolidado e implementado no ano de 2019. Os municípios que aderiram a

Proposta curricular assinaram um termo de compromisso/pacto pelo currículo.

A partir do pacto de colaboração a comissão se comprometeu em garantir, durante o ano de 2019, formação para os representantes dos municípios, para que os mesmos (re)elaborassem seus currículos adequando-os à BNCC, tendo como documento norteador a Proposta Curricular Estadual. Mas o percurso formativo não aconteceu conforme esperado pelos redatores/formadores, uma vez que aconteceram apenas quatro encontros em todo o Estado.

Durante o período considerado como formativo, o MEC deu início à elaboração do documento para a reforma do Ensino Médio e alguns formadores foram relocados para este processo. Ressaltamos que esse período também foi marcado por muitas mudanças no quadro de profissionais do MEC, sendo que o encontro de apresentação das Propostas Curriculares dos estados e o planejamento das pautas formativas oferecidas pelo MEC foram mediados e conduzidos pelo Movimento Todos pela Base.

Nesse sentido, ressaltamos que todo o processo final de aprovação da BNCC, como a (re)estruturação dos currículos estaduais e posteriormente os municipais, aconteceram de forma atropelada, desconsiderando a perspectiva de participação democrática. Na implementação da base, as comissões precisaram seguir um guia previamente organizado e uma pauta formativa elaborada e acompanhada pelo MEC.

O documento da Paraíba buscou problematizar as concepções de criança e educação infantil a partir do que estava posto nas DCNEIS e do caminho construído nos últimos trinta anos, refletindo sobre a importância dos direitos sociais. Em relação aos direitos de aprendizagem, o documento situa o que cada direito expressa e como deveria ser explorado pelos professores das creches e pré-escolas. Sobre os campos de experiência, também há uma reflexão sobre o que vem a ser experiência, principalmente com base em LARROSA (2002). Por fim, a Proposta Paraibana apresentou a lista de sugestões de vivências para explorar os direitos, objetivos e campos de experiências, de acordo com a faixa etária.

A organização aqui proposta não deve ser considerada como algo estático, definido, mas ser tomada como um parâmetro ou uma referência, tendo-se cuidado para não fragmentar os campos de

experiência, que devem ser pensados de forma articulada. O/a professora pode e deve pensar as vivências propostas como sugestões ou referências vinculadas aos objetivos, levando sempre em consideração o grupo de crianças envolvidas (bebês. Crianças bem pequenas e crianças pequenas) e os campos de experiência que as crianças acionam em suas interações como mundo e as pessoas que o/a professor/a deseja acionar nas práticas pedagógicas. (PARAÍBA,2018,p.48).

No cômputo geral, percebemos que o documento que temos como Proposta Curricular da Paraíba foi construído em meio a conflitos e contradições, uma vez que ao mesmo tempo em que ressalta os conceitos e concepções progressistas de criança e educação infantil, reforça uma visão prescritiva de educação.

A seguir, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão apresentados, considerando cada campo de experiência na sua relação com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Esses objetivos seguem o conjunto proposto pela BNCC, no que tange à Educação Infantil e, em alguns casos, há novos objetivos, que foram introduzidos a partir do diálogo com professoras e professores do estado da Paraíba, que participaram de diversos momentos formativos realizados no decorrer da construção deste documento. (PARAÍBA,2018,p.48/49).

Enfim, podemos concluir que, muito mais do que construir documentos curriculares que se propõem a fazer valer as políticas trazidas de cima para baixo, é necessário promover junto aos profissionais da educação espaços de reflexão sobre como essas políticas se constroem e que caminhos podemos criar para avançar na garantia da efetivação de uma educação infantil de qualidade. Uma educação que promova o que está posto nas Diretrizes Nacionais, de forma que, na coletividade, as crianças se desenvolvam em sua integralidade.

Após a aprovação da Proposta Curricular da Paraíba, a comissão que elaborou o documento deveria garantir por mais dois anos o período de formação e orientação aos municípios, para que os mesmos pudessem elaborar ou reelaborar seus currículos a partir da PCP. Mais uma vez esse processo foi atropelado e os encontros que deveriam acontecer durante mais de um ano ocorreram de forma reduzida, apenas um encontro por cada região. A partir desses encontros os municípios deram continuidade à organização ou implementação de seus currículos, de acordo com suas redes e organizações.

5. A BNCC E SUA EFETIVAÇÃO NOS CENTROS DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Neste capítulo refletimos a respeito da efetivação da Base Nacional Curricular da Educação Infantil nas creches e pré-escolas do município de João Pessoa. Buscaremos, através dos documentos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Educação Infantil para a construção dos planejamentos dos professores, além das resoluções do Conselho Municipal de Educação (CME), debruçar sobre as concepções de criança, infância e de Educação Infantil que conduzem os olhares dos órgãos municipais responsáveis pela construção das políticas educacionais voltadas à criança de zero a cinco. anos. Compreendemos que é imprescindível demarcar qual o papel do professor para a ação pedagógica junto às crianças dos CREIs e como esse papel está posto na construção de uma proposta curricular conduzida pela prefeitura municipal.

5.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as creches e pré-escolas que estavam sob a tutela das Secretarias de Ação Social deveriam passar para as secretarias de Educação. No município de João Pessoa, esse processo se deu após dez anos da referida Lei, através do Decreto 5.581 do Governo Municipal, de 20 de janeiro de 2006, o qual determinou que as creches que estavam na responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) passassem para a Educação.

Entretanto, o governo do estado ainda manteve até o ano de 2010 as creches na Secretaria de Desenvolvimento Humano (SEDH), que no ano seguinte foram para a Secretaria de Educação do Estado e só no ano de 2012, por força de um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) firmado entre o Ministério Público, Governo do Estado e Governo Municipal é que as 29 creches foram municipalizadas.

Em João Pessoa, capital da Paraíba, o que se percebia era que os

órgãos que deveriam fiscalizar a estrutura, funcionamento e práticas pedagógicas da educação infantil não cumpriam este papel de modo eficaz. Talvez por não serem munidos de autonomia, equipe técnica suficiente, falta de iniciativa política ou se apoiavam na ausência de uma ação nacional, embora já existissem critérios e parâmetros dispostos pelo Ministério de Educação (PME,JP,2015).

Sousa (2017) sustenta que as creches que estavam na responsabilidade do governo estadual não ofereciam condições dignas de atendimento às crianças que ali estavam matriculadas, devido à sua precariedade estrutural e material. Por diversos fatores, em João Pessoa, assim como em todo o país, o processo de construção da Educação Infantil enquanto etapa basilar da Educação Básica tem se dado de forma lenta, o que impulsiona a ação dos movimentos sociais, sendo necessário, por vezes, a interferência do Ministério Público.

Hoje a rede municipal de João Pessoa conta com 89 CREIs, além de 100 turmas de pré-escolar distribuídas nas escolas da rede, perfazendo um total de 600 turmas de Educação Infantil, sendo 502 em tempo integral. De acordo com o Censo escolar do ano de 2020, a rede alcançou um número de 14.874 matrículas (INEP, 2020).

Lendo os relatórios apresentados pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa por meio da Coordenação de Educação Infantil constatamos um avanço significativo em relação à oferta de vagas nos últimos oito anos, podendo isso ser justificado pela parceria com o Programa Proinfância, o qual garantiu a construção de 15 novas unidades, além da requalificação das unidades recebidas através da municipalização.

Durante o período que compreende os anos de 2013 a 2018, observamos um aumento do acesso à educação infantil no município, marcado pela ampliação das turmas de berçários. Essa expansão se deu principalmente pela parceria com o governo federal, com a construção de prédios planejados especialmente para atendimento de criança pequena, o que fomentou maior busca por vagas nos CREIs junto ao governo municipal.

Quadro 8: Quantitativo de CREIs de 2012 a2020

ANO	Nº DE CREIs EXISTENTES	Nº DE CREIs MUNICIPALIZADOS	Nº DE CREIs CONSTRUÍDOS/REORDENADOS	TOTAL DE CREIs
2012	43			43

2013 - 2017	85 (sendo 01 em prédio alugado que passou para prédio próprio).	27	16	85
2018	85			85
2019	85		04	89
2020	89			89

Fonte: Relatório de Atividades de 2020 - Coordenação de Educação Infantil

É importante demarcarmos que, na construção e efetivação de uma prática pedagógica que favoreça uma Educação Infantil de qualidade, faz-se necessário um olhar específico para os profissionais que atuam junto às unidades educacionais, pois evidenciamos uma grande precariedade nos vínculos empregatícios destes profissionais, sendo em sua maioria prestadores de serviços. No Plano Municipal de Educação (PME) de 2014 foi colocada como estratégia a “efetivação de um percentual mínimo de professores concursados nas creches municipais” (PME, 2015). Como consta na Proposta Pedagógica da Paraíba, para a Educação Infantil a criança é o centro do planejamento pedagógico e para isto é imprescindível a ação do professor, consciente do seu papel e das especificidades dessa etapa da educação.

Na perspectiva de que a criança é o centro do planejamento curricular, é necessário compreender que essa centralidade é sempre relacional e deve considerar o/a professor/a que, nas interações com a criança, realiza mediações na direção de possibilitar e construir vivências que potencializem experiências significativas ao desenvolvimento e às aprendizagens da criança (PARAÍBA, 2018, p.32).

Ainda no Plano Municipal de Educação de 2015 observamos avanços no favorecimento de formação continuada para todos os profissionais que atuam na Educação Infantil e a ampliação de unidades para garantia de atendimento, porém, no que tange à construção e efetivação de políticas firmadas, independente dos desejos de governo A ou B, ainda há muitas fragilidades. Isso se observa pela própria idade da Proposta Curricular, uma vez que o documento oficialmente aprovado no Conselho Municipal data de 2004, tendo passado nesse tempo por vários governos. Ainda assim, encontramos nos CREIs muitos materiais de orientação produzidos pela Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação.

É correto afirmar que os documentos curriculares produzidos com o objetivo de orientar a prática pedagógica no estado e no município seguem o direcionamento e o arranjo curricular proposto na BNCCEI e trazem as concepções postas nas DCNEIs (2009), conforme podemos comprovar no quadro abaixo.

Quadro 9: Comparativo conceitual entre BNCCEI, Proposta Curricular da Paraíba e Diretrizes Pedagógicas do Município

CATEGORIA	BNCC	PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA	DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA ED. INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA
CRIANÇA	“sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”	A criança é concebida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva(...), produzindo cultura”.	A criança é concebida como um sujeito histórico, social e de direitos, o que está além da estrutura fisiológica necessária para entrar em contato com o mundo.
Ed. Infantil	Como primeira Etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional.	A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica,	A Educação Infantil é um direito de todas as crianças

CURRÍCULO	Conjunto de decisões	“conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.	Toda proposta pedagógica ampara-se em uma concepção de currículo e em regulamentações curriculares postas em movimento em determinado contexto histórico.
------------------	----------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria (2022)

De acordo com os documentos e relatórios apresentados pela secretaria de Educação e pelos Centros de Referência, há um esforço em conduzir as ações pedagógicas junto às crianças de forma alinhada aos avanços conquistados ao longo dos últimos trinta anos. Em todos os escritos são utilizadas a LDB, as DCNEIs e a BNCC como aporte teórico, porém, ao analisarmos as atividades propostas ou expressas através de fotos nos relatórios, percebemos um distanciamento do que está dito no aporte teórico. Encontramos muitas atividades pautadas na necessidade de alfabetizar as crianças, além de forte presença de atividades xerocadas e excessivo direcionamento por parte dos adultos.

Observando atentamente os documentos orientadores enviados aos CREIs pelo Departamento de Educação Infantil do Município de João Pessoa, evidenciamos uma imposição e controle do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores. Mesmo que o texto introdutório apresente uma concepção de currículo contrária a uma concepção prescritiva, na prática encontramos modelos de relatórios, de planejamentos, de rotinas e temáticas a serem fielmente seguidas na construção das propostas de atividades. De acordo com as diretrizes orientadoras:

Toda a proposta pedagógica ampara-se em uma concepção de currículo e em regulamentações curriculares postas em movimento em determinado contexto histórico. Portanto, essas diretrizes encontram respaldo legal em um conjunto de documentos (BRASIL,1996; BRASIL,2009; BRASIL, 2017; PARAÍBA, 2018) que devem servir de referências para a elaboração de cada proposta pedagógica das respectivas unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB (JOÃOPESSOA,2022)

Dessa forma, podemos afirmar que assim como no âmbito nacional, a política local de educação segue na perspectiva das reformas neoliberais. Apesar de se utilizar de um discurso inicialmente respaldado pelos marcos que compreendem a educação infantil a partir dos avanços e conquistas dos últimos anos, nos arranjos estruturais conduzem a uma prática tecnicista e prescritiva.

O plano diário é um detalhamento do plano anual, articulado aos projetos bimestrais, materializados na programação didática, em diálogo com os desejos e necessidades das crianças, visto que as crianças são o centro do planejamento e o(a) professor(a) mediador(a) entre seus desejos e saberes, e os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Assim como acontece na rotina, a estrutura de funcionamento de cada unidade implica na estrutura do plano diário. Por esses motivos, apresentamos duas formas de registro diário a ser usado, de acordo com a realidade local. (JOÃOPESSOA,2022, p.25)

O documento orientador das turmas de creche e pré-escola de João Pessoa traz em sua fundamentação teórica várias citações que reforçam uma perspectiva de currículo aberto, concebendo a criança enquanto sujeito criativo, mas vem carregado de roteiros construídos pelo DEI para o planejamento pedagógico, seja no plano anual, plano bimestral ou plano diário.

Quadro 10: Plano diário

PLANO DIÁRIO
TEMA DO PROJETO:
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS:
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:
VIVÊNCIAS:
RECURSOS:

REGISTROS COTIDIANOS:

Fonte: Retirado das Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil de 2022 do DEI-SEDEC/PMJP

Em relação à reelaboração da Proposta Pedagógica a partir da BNCC, a secretaria de educação pactuou com a Proposta construída pelo Governo do Estado e, a partir dessa pactuação, alguns profissionais participaram de dois encontros oferecidos pelo regime de colaboração do PRÓ-BNCC. Assim, o Conselho Municipal de Educação elaborou um parecer determinando até 2021 para que fosse realizada a construção da nova Proposta Pedagógica para a Educação Infantil.

Apesar de não ter sido ainda elaborada uma Proposta Curricular propriamente dita para a educação infantil, tomamos como documento base para analisar a organização da política educacional local as "Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil de janeiro de 2022. Foi possível perceber que no documento municipal segue-se o que está posto na BNCCEI e na Proposta Curricular da Paraíba, quando orienta o planejamento pedagógico observando os campos de experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e os objetivos de aprendizagem e vivências.

Como está posto no PME de 2014, a rede municipal de João Pessoa tem quase a totalidade de professores da educação infantil trabalhando no regime de 40h semanais. Esse fato prejudica a qualidade do trabalho pedagógico, pois dificulta a efetivação de tempo para reflexões da prática, para troca de experiências e para a análise e conhecimento das políticas que envolvem a ação junto às crianças. Como já foi dito anteriormente, para construção da Proposta Curricular da Paraíba os professores envolvidos no processo tiveram um prazo mínimo, o que não favorecia condições de análises mais aprofundadas.

Consideramos fundamenta a discussão e ampliação dos olhares para a compreensão do movimento teórico e prático de uma educação de qualidade, mas questionamos a respeito da qualidade do tempo destinado aos professores dos Centros de Referência em Educação Infantil para se debruçarem sobre a construção das propostas curriculares das instituições onde atuam.

Consideramos também que no município de João Pessoa o processo de implementação de uma proposta curricular para a Etapa da Educação Infantil tem acontecido de forma impositiva, em que as coordenações ou departamentos das secretarias determinam aos professores modelos preestabelecidos de ação pedagógica.

5.2 PROFESSOR, CADÊ VOCÊ?

No processo de construção da identidade da Educação Infantil, torna-se necessário refletirmos sobre o lugar do Professor que atua junto às crianças atendidas nos Centros de Referência em Educação Infantil. É preciso discutirmos qual a sua contribuição para a efetivação das políticas curriculares que determinam o trabalho pedagógico destinado ao grupo etário com o qual esses profissionais trabalham. Apoiadas em Freire (2000), compreendemos que a educação deve se dar em um processo dialógico, rico em relações e interações.

Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE,2000,p.67).

Durante muito tempo se pensou que para atuar nas creches não seria necessário uma formação específica, sendo assim qualquer pessoa poderia fazer o papel do educador junto às crianças. Como nos afirma Andrade (2012), os avanços conduziram a uma mudança de perfil:

Hoje, com o avanço das teorias e estudo acerca da Educação Infantil, da Infância e da criança, tem se compreendido um outro perfil do educador infantil, sendo este compreendido enquanto sujeito de interações, responsável pelo planejamento e execução/vivência de práticas educativas de qualidade, adequadas a cada faixa-etária, que sejam pensadas de acordo com as especificidades individuais de cada criança (ANDRADE,2012, p.37).

É nesse contexto que a LDB determina uma formação mínima para atuar na Educação Infantil, a partir da qual possa se dar, mesmo que em nível médio, o magistério para o trabalho pedagógico nas instituições de educação

infantil. Entretanto, a construção do perfil desse profissional é geralmente marcada por estereótipos, sobretudo de maternagem e vocação. Tal concepção conduz a prática do profissional a um processo de alienação das possibilidades de subversão do lugar que lhe é imposto, dificultando assim a percepção e construção de sua identidade enquanto professor, mediador, sujeito no processo de educar e cuidar. Bezerra (2019), em sua pesquisa sobre os ideários pedagógicos na educação infantil, realizada nos CREIs de João Pessoa, afirma que:

A perda de identidade e a desqualificação do trabalho docente na Educação Infantil é algo preocupante. Os professores são expostos a uma sobrecarga de trabalho, sem as condições necessárias para a realização de suas atividades laborais. Além do que, a responsabilização dos docentes que trabalham com as crianças na primeira fase de seu desenvolvimento vem se ampliando, uma vez que são os que sofrem os impactos da exclusão social, da violência e da ausência de políticas públicas que atendam às famílias nos cuidados necessários de seus pequenos (BEZERRA, 2019, P.117).

No movimento da formação da identidade do professor, vivemos hoje, a partir das reformas educacionais, uma realidade pautada nos ideais neoliberais, que apontam para os profissionais da educação a responsabilidade pelo sucesso/insucesso da escola. Dessa forma, ao professor cabe a responsabilidade de garantir os avanços das crianças, conduzindo os mesmos ao alcance de objetivos de aprendizagem, através de uma abordagem gerencial, na qual se deve cumprir metas. Para Pereira e Evangelista (2019) os professores tornaram-se objetos de uma narrativa na qual despontavam como incapazes e infensos aos acertos das reformas neoliberais propostas. Paradoxalmente, seriam indispensáveis à obtenção da qualidade de ensino.

Nessa perspectiva, encontramos o professor numa posição de indivíduo que deve ser controlado, gerenciado, cumpridor de uma rotina, preenchedor de planilhas e portfólios que possam comprovar a veracidade e qualidade do trabalho por ele desenvolvido. Dessa forma, a identidade do profissional vivencia um processo de desqualificação e deslegitimação de seus saberes.

A Proposta Curricular da Paraíba (2018) afirma “ser necessário que os professores tenham tempo para estabelecer vínculos e realizar práticas com as crianças.” cabe-nos, portanto, repensar o tempo destinado aos professores, para que eles possam melhor refletir sobre suas práticas e os processos

formativos nos quais estão envolvidos. Bezerra (2019) assevera que:

O processo de alienação do trabalho a que estão submetidos os docentes termina repercutindo na qualidade da educação ofertada para as crianças desde a tenra idade, tendo em vista que “seu trabalho não é algo que lhe pertence”, é apenas um meio para a satisfação das necessidades (BEZERRA,2019, p.117).

No município de João Pessoa, os professores que atuam nos Centros de Referência em Educação Infantil, em sua maioria, são prestadores de serviços e trabalham em uma jornada de quarenta horas. Nesse contexto de gerenciamento que envolve o modelo neoliberal, é visível o prejuízo para o tempo de formação e planejamento por parte desses profissionais, observando-se, nos documentos orientadores produzidos pelo departamento de educação infantil, um processo de controle sobre a ação dos professores, havendo um excesso de modelagem para os relatórios, rotinas, portfólios e planejamentos. Esses documentos impõem para o professor pouco espaço para análise de suas práticas, uma vez que o mesmo tem sua ação predeterminada e, de certa forma, controlada. Nas Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil do ano de 2022, o DEI da Secretaria de educação do município de João Pessoa estabelece que é papel do professor:

[...] cumprir sua carga horária; participar de reuniões, encontros de formação e eventos promovidos pela unidade e pelo Departamento de Educação Infantil ou DEGEF; zelar pelo bom andamento da unidade e da sua turma; responsabilizar-se por qualquer problema ocorrido na sala de atividades, salvo em sua ausência; comunicar com antecedência em caso de falta; criar estratégias, selecionar materiais e organizar junto com as crianças/famílias os portfólios; organizar bimestralmente o painel evidenciando o projeto desenvolvido naquele período; acompanhar as crianças em todas as atividades orientando-as; organizar os espaços da sala referência de forma desafiadora e harmoniosa, evitando a poluição visual; deixar sua turma apenas quando for estritamente necessário; elaborar o plano de curso em formato de projetos de turma, mantendo-o juntamente com o diário de classe; construir os projetos pedagógicos e vivenciá-los de acordo com o plano de curso; planejar as vivências de acordo com a realidade de sua turma de forma lúdica, criativa e prazerosa; registrar as atividades diariamente; avaliar a criança diariamente anotando suas observações, registrando o seu desenvolvimento; manter o caderno de planejamento atualizado, com registros do ocorrido diariamente; participar da elaboração ou implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno; subsidiar com dados a elaboração dos relatórios bimestrais dos projetos; elaborar os relatórios bimestrais individual da criança (DEI/JP, 2022, p.36 e 37)

Considerando que, em sua maioria, os professores dos CREIs do município de João Pessoa cumprem uma jornada de quarenta horas semanais, e que, de acordo com as normas acima descritas, devem cumprir uma rotina rígida que já vem organizada com tempos a serem cumpridos, nos questionamos sobre qual o tempo que seria disponibilizado para que os mesmos possam vivenciar o que está proposto no Plano Municipal de Educação de 2015/2025, o qual apresenta em suas estratégias 1.9 e 1.10 a garantia da formação continuada.

- 1.9- Garantir que seja proporcionada a formação continuada, levando-se em consideração a formação reflexiva da prática;
 1.10-Garantir na formação dos profissionais da educação infantil as temáticas sobre identidade sociocultural, questões étnico raciais e religiosas. (Plano Municipal/João Pessoa,2015,p.30)

Vemos que o Plano Municipal assegura aos professores o tempo adequado para formação continuada, com direito a espaço para reflexão sobre sua prática diária, entretanto, como podemos observar no roteiro base para organização da rotina diária, esse tempo, sobretudo para o professor que atua em carga horária de quarenta horas semanais, fica bastante prejudicado.

Quadro 11: Roteiro básico para creche

Roteiro base para a rotina Creche (0 a 3 anos e 11 meses)	
Horário	Rotina
7:00	Recepção das crianças: aferição da temperatura e higienização das mãos com álcool.
7:30	Troca de roupas, lavar as mãos com água e sabão.
8:00	Café da manhã
8:30	Escovação dos dentes
8:45	Vivências: interações e brincadeiras ao ar livre e banho de sol.
9:15	Lanche
9:45	Vivências: interações e brincadeiras nos diferentes espaços do CREI com diversas linguagens e materiais.
10:15	Banho e troca de máscara.
11:00	Almoço
12:00	Escovação dos dentes
12:15	Repouso
13:30	Lanche

14:00	Vivências:interações e brincadeiras nos diferentes espaços do CREI com diversas linguagens e materiais.
15:00	Banho, troca máscara, roupas e preparação para saída.
15:30	Jantar
16:00	Saída (aguardar a chegada dos familiares com músicas, cantigas em grupo ou contações de histórias).

Fonte: Retirado das Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil de 2022 do DEI-SEDEC/PMJP

Diante do exposto, evidenciamos um distanciamento entre as proposições sobre a garantia de qualidade da educação infantil previstas no PME 2015/2025 e nos documentos orientadores da prática dos profissionais da educação infantil, sobretudo no que tange a garantia da formação continuada. Enquanto um propõe tempo para uma formação reflexiva da prática, no outro predomina um excesso de direcionamento das ações a serem desenvolvidas pelos profissionais. Para Azevedo (2007), é importante que os professores possam participar da construção das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas unidades de educação infantil conscientes do seu papel e da importância de sua ação social, e para tanto é necessário uma formação que lhe permita avançar na percepção crítica de suas concepções e valores, com autonomia para organizar sua prática.

É importante refletirmos sobre o lugar do professor em um modelo de gestão e de participação no qual o trabalho pedagógico está pautado em uma lista de ações, as quais os profissionais dos CREIs devem cumprir e comprovar por meio de diversos relatórios que, inclusive, incidem em uma “nota” a ser revelada ao final do ano letivo. Araújo e Macário (2019), apoiadas em Kramer, Nunes e Carvalho (2014), expressam a importância de garantir aos professores espaço de diálogo e participação na construção de caminhos para o trabalho junto às crianças:

É preciso proporcionar às professoras momentos de discussão em que a teoria e prática possam se relacionar, encontrar os pontos convergentes, divergentes, conflitantes, alimentando mutuamente uma e outra, de modo que os processos educativos sejam problematizados, de forma a propiciar aprendizagens que ressignifiquem a docência, pensando a formação como um dos elementos fundantes da prática educativa de qualidade, sendo a formação um direito dos(as) professores(as), bebês e crianças (ARAÚJO; MACÁRIO, 2019, p.52):

Assim, é possível afirmarmos que o modelo de gestão pautada no controle e gerenciamento da prática dos professores está baseada nos modelos implantados pelas reformas neoliberais que hoje invadem o nosso sistema educacional, a exemplo da BNCC, as quais trazem para o ambiente da educação uma concepção de empresa. E nessa perspectiva a participação do professor fica em segundo plano, pois mesmo que nos documentos orientadores estejam expressos princípios inovadores, respaldados na CF de 1988 e nas DCNEIs de 2009, na prática eles conduzem a pouca ou nenhuma participação dos professores nos processos efetivos de decisão na organização das políticas educacionais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a implementação de um currículo para a educação infantil percorremos um caminho de lutas e embates na construção de concepções sobre criança, infância, educação e direitos, construções essas que avançam e retrocedem. Compreendemos então, a necessidade de um desvelamento sobre as forças que atuam nas tessituras das políticas públicas e educacionais que envolvem o desenvolvimento da educação brasileira.

A educação infantil, enquanto política educacional, constitu-se como um direito da criança, devendo garantir, em seu atendimento, o respeito às suas especificidades, de forma a favorecer o desenvolvimento integral em todos os seus aspectos. Para tanto, nas instituições de educação infantil faz-se necessário um planejamento curricular que atenda as exigências que esta etapa da educação requer. Dessa forma, a clareza de concepção de currículo se apresenta como parte imprescindível para a tomada de decisões e organização das práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

A concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos conduz à busca de efetivação de um atendimento de qualidade que contemple o educar, o cuidar e o brincar. Se a infância é um período no qual a criança aprende a ser humano, Pino (2005), é fundamental que sejam oportunizadas nas creches e pré-secolas práticas ricas de interações que favoreçam o desenvolvimento integral deste indivíduo.

Os profissionais que atuam nas instituições voltadas para as crianças de zero a cinco anos e onze meses passam por um processo de formação de sua identidade, e assim como as concepções de educação infantil avançam e retrocedem, a afirmação desse profissional enquanto professor com necessidade de conhecimentos específicos, também é fragilizada. E, por vezes, a formação e tempo disponibilizado para tal, não atendem às necessidades desses profissionais, restringindo-se a treinamentos para que os mesmos consigam cumprir rotinas programadas, sem espaço para discussão e avaliação do trabalho, eliminando a perspectiva de, juntos, encontrarem os caminhos condizentes com suas realidades.

As reformas educacionais que envolvem a educação brasileira apresentam-se atreladas a um modelo de ideologia de mercado, conduzidas

por um movimento neoliberal, neoconservador, o qual caracteriza-se pela mercantilização da educação. Assim a construção de tais políticas se dão em um cenário de disputas e correlação de forças. Nesse contexto evidencia-se um esvaziamento da participação democrática na construção, conclusão e implementação de tais políticas.

Os documentos oficiais que marcam o arcabouço legal da efetivação da educação infantil enquanto política educacional, demarcam a necessidade de uma ação consciente e democrática por parte dos profissionais que atuam junto às crianças, afirmando a urgência em garantir formação inicial e continuada específicas para os referidos profissionais. Entretanto, ainda percebemos a ausência ou a fragilidade das formações dispensadas para os professores das creches e pré-escolas, pois, na maioria das vezes, as formações conduzem a uma prática tecnicista, não havendo espaço para discussão e compreensão dos processos que envolvem a construção das políticas.

Sendo assim, nessa dissertação buscamos situar as políticas educacionais, mais especificamente, as políticas curriculares que envolvem a educação infantil, reafirmando o que está posto nas DCNEIs(2010), quando assim definem o currículo:

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

A concepção de currículo acima citada reforça a necessidade de um olhar crítico sobre as práticas vivenciadas no dia a dia das instituições de educação infantil. E foi nesse sentido que tivemos como objetivo geral analisar, a partir dos documentos orientadores produzidos pelo Departamento de Educação Infantil, como a política curricular tem se efetivado nos Centros de Referência em Educação Infantil e nas escolas de João Pessoa. Para melhor entendimento, caracterizamos todo o percurso histórico percorrido para que a criança possa compreendida como sujeito de direitos, analisando como se deu o processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e relacionando as diretrizes da BNCCEI

com a política implementada nos CREIs do município de João Pessoa.

A pesquisa documental nos permitiu conhecer com maior profundidade as políticas curriculares voltadas para educação infantil. O atendimento à criança nas creches e pré-escolas, durante muito tempo, teve um caráter assistencialista e higienista, amparado por princípios de assistência e saúde, com o objetivo de cuidar das crianças pobres filhas de mães trabalhadoras. Com a Constituição Federal de 1988 inaugura-se um marco legal em que a educação infantil passa a ser direito da criança e dever do estado. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) estabelece a educação infantil como etapa basilar da educação básica, devendo, a partir de então, as creches e pré-escolas fazerem parte dos sistemas de ensino. Já as DCNEI (2010) reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas e o planejamento das práticas pedagógicas na educação infantil.

O PNE de 2014 estabelece, em sua meta 1, a universalização da pré-escola até o ano de 2016 e a ampliação de até 50% no atendimento de zero a três anos até final de vigência do referido plano. Entretanto, no ano de 2016 o presidente que substituiu a então presidente Dilma Rousseff, após um golpe político e midiático, propôs Emenda à Constituição referente ao Novo Regime Fiscal, determinando um teto para os gastos; o documento tramitou como Projeto de Emenda Constitucional, PEC 241/2016 na Câmara Federal, e como PEC 55/2016 no Senado Federal, sendo promulgado como Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016. Essa emenda trouxe grandes prejuízos para a educação, uma vez que foi de encontro à necessidade de investimento para garantir acesso e permanência das crianças nas instituições de educação infantil. Em 2017 tivemos a homologação da Base Nacional Comum Curricular, que determinou aos estados e municípios a (re)elaboração de seus currículos.

Como explicitado anteriormente, a educação infantil enquanto direito da criança é muito recente, marcada por tentativas de se criar um modelo curricular que estabelecesse a qualidade da educação ofertada às crianças. Um exemplo foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento criado pelo MEC com o objetivo de orientar as práticas nas creches e pré-escolas. O RCNEI trouxe um modelo de currículo prescritivo, atrelado à

antecipação do ensino, sobretudo para a pré-escola, e atropelou as discussões que vinham acontecendo e que estavam presentes nos documentos em construção pela COEDI, com a participação dos movimentos sociais e especialistas comprometidos com as especificidades dessa etapa da educação.

Posteriormente, na perspectiva de favorecer uma política de educação que concebesse a criança como sujeito de direitos, temos em 2009 a Resolução nº 5, de 17 de dezembro, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.10). As DCNEIs retomam as construções que vinham sendo efetivadas na perspectiva da identidade da educação infantil, respeitando suas especificidades, reafirmando-a como etapa basilar da educação e a criança como sujeito histórico e de direito, que deve ser respeitada em todos os seus aspectos.

Em meio a embates e muitas críticas foi homologada a BNCC, que na etapa da Educação Infantil reafirma os princípios postos nas DCNEIs (2009). Foi um documento aprovado por um governo tido como ilegítimo, e considerado um documento atrelado às ideias neoconservadoras e neoliberais, trazendo para o ambiente educacional uma perspectiva gerencialista, meritocrática e mercadológica. Como nos afirmam Oliveira e Dias (2021) a versão final da BNCCEI teve como foco o desenvolvimento de competências, prevalecendo a lógica prescritiva dos objetivos de aprendizagem.

Com a homologação da BNCCEI, deu-se o processo de implementação da Base por meio da (re)elaboração dos currículos estaduais e municipais. Assim, o MBNC assumiu a conclusão do documento final da BNCC e a orientação do trabalho a ser realizado pelas comissões estaduais, instituídas através do Sistema de Colaboração entre Estados, municípios e União. Os documentos estaduais seguiram o mesmo caminho percorrido pelo documento nacional, cumprindo prazos apertados na elaboração e com pouca participação popular.

Em relação ao município de João Pessoa, percebemos avanços no acesso à educação Infantil e no desejo de avançar por parte daqueles que prepararam os documentos orientadores, quando em sua fundamentação reafirmam o que propõe a LDB e as DCNEIs. Entretanto, foi possível identificarmos muitas contradições, pois ao mesmo tempo em que apresentam

concepções de criança e currículo a partir das DCNEIs, trazem diversos modelos e planilhas a serem seguidas, evidenciando-se pouca ou quase nenhuma participação dos professores em sua construção.

Em face ao exposto cabe destacarmos que as ponderações aqui apresentadas não se esgotam nesse estudo, sendo necessário que outros estudos aconteçam e avancem, uma vez que não nos foi possível promover uma interlocução mais ampla com os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil . Estamos certos de que um diálogo estreito junto a tais professores proporcionará uma maior compreensão do processo de organização curricular que se efetiva no dia a dia das creches e pré-escolas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luísa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, p.125-137, setembro de 2011 a março de 2012.

ARAÚJO, V. C. e MACÁRIO, A de P. Formação dos profissionais da Educação Infantil: interface ensino, pesquisa e extensão. **Instrumento: revista e pesquisa**, Juiz de Fora, v.21, nº1 p.45-57 jan/jun. 2019

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.6, n.15, 2019.

AZEVEDO, H. H. de O. Implicações teórico práticas do binômio cuidar e educar na formação de professores de Educação Infantil. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 10(2): 1159179, 2007 Disponível em <HTTP: //wwwuepg.BR/olhardeprofessor>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: BRASIL. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020

BARBOSA, I.G.; SILVEIRA, T.A.T.M. e SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. In: **Revista Retratos da Escola Brasileira** V. 13, Nº 25, p.77-90, jan/mai. 2019 Disponível em: <<http://www.esforce.or.br>> Acessado em 12 mai 2021

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Mayan de Andrade. **Ideários Pedagógicos na Educação Infantil: concepção docente em CREIs de João Pessoa-PB**. Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista. Dissertação (Mestrado) – UPB/ Educação

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 18 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988

CORREA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**. v.3, Braga - Portugal, 2018. . Anais...IV COLBEDUCA. Portugal, 2018. p.1-12.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: PineForge, 1997.

CRUZ, S. H. V., MARTINS, C. e CRUZ, R. A Educação Infantil e demandas postas na intersectorialidade e retorno às atividades presenciais. **Zero a seis – revista eletrônica**, v.23, Número especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/79003> Acesso em: 10/07/2021

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade: CEDES, vol. 23, nº 80, p.169-201, st. 2002

DIAS, A. A. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. In: DIAS, A. A; SOUSA, J. L. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

DOMINICO, Eliane et al. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], v.101, n.257, p. 217-236, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4272> Acesso em: 18, abr. 2021.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. En: BASUALDO, Eduardo M; ARCEO, Henrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Agosto 2006. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf> Acesso em 17 abr. 2021.

FRANGELLA, R. C. P. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v.36, e75647, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa

pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n. 129, p.1085-1114, out./dez.2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo:Cortez, 2010.

GIROTTTO,E.D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional.. **Educ.Soc.**,Campinas,v.40, e0207906,2019.SãoPaulo

GUIMARÃES,C. S. A educação no Brasil após a redemocratização(1985-2002). **Revista Fundamentos**, v.2, n.1, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780/2187> Acesso em 10/06/2021

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil 2022**. Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação. Departamento de Educação Infantil. João Pessoa: SEDEC, 2022.

KNEBEL,C. Neoliberalismo e educação infantil. **Travessias**, Cascavel,v.8,n. 2, 2014. Disponível em:<https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/9805>. Acesso em: 23abr.2022.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 31-48

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7 ed.Campinas-SP: Papyrus, 2003.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

MACEDO,Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. Na creche, ao se educar, se cuida! In: DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luisa Nogueira (org.). **As crianças, suas infâncias e educação**: itinerâncias de 15 anos do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC). Curitiba: Appris,2018.

MACHADO, Maria Lucia de A.; CAMPOS, Maria M. Malta. Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil. In: **Padrões de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil e Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil - documento preliminar**. Brasil, SEIF/MEC, Brasília: 2004, p. 51-119.

MARCHELLI, P. **A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe**. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e23976, 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23976>. Acesso em: 19 abr.2022.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.42-56.

MARTINEZ, C. M. S.; PALHARES, M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S... (Org.). **A educação infantil: uma questão para o debate**. Campinas: Autores Associados, 2007, v. 1, p. 5-1

MEIRA, M. e BONAMINO, A. **Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais**: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC . Educar em Revista [online], v. 37, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.78979>>. Acesso em 15 Abril 2022.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde, São Paulo/RiodeJaneiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.

MORGADO, S. P. **Políticas de educação infantil no Brasil**: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da Unesco. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2016.

MORAES. R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade. In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p.13-24, setembro/2002.

OLIVEIRA, I. D; DIAS, A. [A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: processo de construção e concepções norteadoras](#). Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas curriculares para a educação infantil**: o caso da BNCC 2015-2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá:PR, 2019.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos **A Construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação**. Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED, São Luís, Maranhão, 1 a 5 de outubro de 2017.

_____. **Educação Infantil**: muitos olhares. Cortez, 2016

_____. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Oliveira Morais (et al). **Creches:** crianças, faz de conta e Cia. 15..ed Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2009

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No Tecido da Documentação, Memória, Identidade e Beleza. In: **Registros na Educação Infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas:Papirus,2017.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In Faria, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES Marina Silveira. **Educação Infantil pós LDB:** rumo aos desafios. Campinas, SP:Autores Associados, 2007 Coleção polêmicas de nossos tempos, vol. 62

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação,** Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PARAÍBA. Governo do Estado/UNDIME/CONSED. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba.** JoãoPessoa, 2018.

PINO,A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S.Vigotski. São Paulo:Cortez, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:**uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais.In: Revista Ibero americana, número 3, p. 91-120, abril de 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas.São Paulo: Atlas,1999.

ROCHA,E.A.C.;KRAMER,S.(org.).**Educação infantil:** enfoque em diálogos. Campinas: Papirus,2011.

RODRIGUES, Adriège Matias.**A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores:** análise do curso de pedagogia do CCHSA/ UFPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba–PPGE/UFPB, 2020.

ROSA, L. O.; FERREIRA, V. S. A Rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira.**Teoria e Prática da Educação,**v.21,n.2,p.115-130, 29 nov.2018.

RUIZ, M. J. F.e DIMITROVICH,L. Antecedentes da BNCC: as políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil.Revista Humanidades & Inovação, v. 8, n.34, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.)

Infância (in)visível. Araraquara- SP: Junqueira e Marin, 2007.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, v.3, n.4, 2016

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia - MG: Navegando Publicações, 2018.

SOUZA, Gizele de. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão!. **Educar em Revista** [online], n. 17, p. 79-99, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.221>>. Acesso em 15 abr. 2022.

SOUSA JUNIOR, L. De. **No meio da travessia:** breves narrativas sobre gestão municipal da educação. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. 226 p. ISBN 978-85-9559-006-9

SOUZA, L. A; FARIA, A. L. G. Educação infantil em risco: “cadê o direito que estava aqui? O golpe comeu!” in: : KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979.

_____ **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

_____ **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento.** Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Ed. Massagana, 1942.

XIMENES, S. GRINKRAUT, A. PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. Caderno Cenpec, São Paulo, v.4, n.1, p.78-101. jun. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/272/276>. Acesso em: dez de 2021.